

RESUMEN

La distinción *ser/estar* en español es crucial para la comprensión de propiedades permanentes y transitorias, respectivamente. Según estudios previos esta distinción se produce a edades tempranas e influye en la resolución de tareas cognitivas (Heyman y Diesendruck, 2002; Sera, 1992; Sera, Bales y del Castillo Pintado, 1997).

A lo largo de varios experimentos se investiga: (a) el momento en que se logra la comprensión madura de *ser/estar* con adjetivos, marcando rasgos permanentes o transitorios, (b) si dicha distinción facilita la categorización de objetos y (c) si permite la realización de inferencias en el ámbito de los rasgos psicológicos.

Los resultados mostraron que la comprensión de *ser/estar* no se produce hasta edades bastante tardías (preadolescencia) y, por tanto, sólo a partir de aquí influye en tareas de categorización e inferencias.

Se concluye que en el caso de la distinción *ser/estar*, la interacción entre cognición y lenguaje se manifiesta en momentos más avanzados del desarrollo.

Palabras claves: distinción *ser/estar*, propiedades estables y transitorias, lenguaje y cognición, categorías y nociones gramaticalizadas, lenguaje y categorías sociales.

ABSTRACT

The Spanish *ser/estar* distinction plays a central role in comprehension of permanent and temporary properties, respectively. Previous research has shown that children use of both theses forms, which to influence performance on cognitive tasks (Heyman & Diesendruck, 2002; Sera, 1992; Sera, Bales & del Castillo Pintado, 1997).

By several experiments the study explored: (a) the age at which it is possible to talk about a mature *ser/estar* distinction (*ser* are associated with permanent properties and *estar* are associated with temporary properties); (b) whether this distinction facilitates object categorization; and (c) the way this distinction influences inferences about psychological features.

Results showed that mature comprehension of *ser/estar* distinction is not reached as early as was previously thought; it actually starts having a manifestation from preadolescence on. Hence, it exerts a late influence on categorization and inferences.

Conclusions which were drawn from these results point to new reflections on the later interactions between cognition and language.

Keywords: *ser/estar* distinction, permanent and temporary properties, cognition and language, categories and gramaticalized notions, language and categories.



FACULTAD DE PSICOLOGÍA
DEPTO. PSICOLOGÍA EVOLUTIVA Y DE LA EDUCACIÓN

LA COMPRENSIÓN DE
SER/ESTAR:
IMPLICACIONES COGNITIVAS
EN HABLANTES DE ESPAÑOL

Tesis Doctoral

Paula Alonqueo Boudon

Madrid, 2007



FACULTAD DE PSICOLOGÍA
DEPTO. PSICOLOGÍA EVOLUTIVA Y DE LA EDUCACIÓN

**LA COMPRENSIÓN DE
SER/ESTAR:
IMPLICACIONES COGNITIVAS
EN HABLANTES DE ESPAÑOL**

Memoria presentada para optar al título de
Doctor por Paula Alonqueo Boudon

Directora de tesis: *Pilar Soto Rodríguez*
Madrid, 2007

Tãni fūta Alfonso

SER Y ESTAR

*“Oh marine
oh boy
una de tus dificultades consiste en que no sabes
distinguir el ser del estar
para ti todo es to be
así que probemos a aclarar las cosas...”*

(Mario Benedetti)

Agradecimientos

Muchas son las personas a las que quisiera agradecer por ayudarme a transformar mi entusiasmo inicial por el lenguaje en la tesis doctoral que presentaré en las siguientes páginas.

Quisiera comenzar haciendo un poco de historia. Cuando llegué a Madrid en enero de 2001 tuve la suerte de conocer a Silvia Laura Vargas, una querida amiga mexicana. En un tren camino a Segovia, me contó de la apasionante investigación sobre desarrollo cognitivo y adquisición del lenguaje que realizaba junto a las profesoras Pilar Soto, Eugenia Sebastián y Amparo Moreno. Fue tal el interés que despertó en mí esa conversación, que me animé a hablar con Pilar para pedirle me invitara a participar en las reuniones de investigación del equipo que dirigía.

No sólo quisiera agradecer a Pilar Soto por abrirme esa primera puerta, sino también por aceptar ser la Directora de esta Tesis Doctoral. Desde que comenzamos a discutir el único artículo que conocíamos sobre ser y estar, me transmitió la confianza en que mis inquietudes podrían llegar a transformarse en una verdadera investigación. Durante estos cinco años su compromiso con este trabajo ha sido permanente, desde un principio ayudándome con el diseño de las tareas hasta los simbólicos últimos “nueve meses” en que nos hemos reunido cada semana para discutir los resultados una y otra vez y revisar el contenido de cada uno de los capítulos. Pilar no sólo me ha ayudado con las hipótesis, las conclusiones y con las correcciones de mi “español no peninsular”, sino que también ha tenido una palabra oportuna en los momentos difíciles y de mayor cansancio. Sin su apoyo esta tesis se habría tardado mucho más en “nacer” y yo no habría aprendido a “perseguir” los datos hasta el final y a disfrutar haciendo tareas experimentales hasta dar con la “tarea perfecta”.

Por ningún motivo quisiera dejar de agradecer a Eugenia Sebastián, por animarme, con su agudo sentido del humor, a investigar en lenguaje. Gracias por sus invaluable comentarios sobre el diseño de las tareas experimentales, por invitarme a discutir los resultados con sus estudiantes y por contactarme con el colegio de su hija para recoger datos. Sus clases de doctorado me mostraron el fascinante mundo de las diferencias translingüísticas.

También agradezco a Amparo Moreno sus palabras de apoyo y su gran ayuda en la recogida de datos. No sólo me dejó a sus propios estudiantes, sino que también me contactó con el colegio de su hija. Mención aparte merecen las interesantes discusiones sobre maternidad y feminismo en sus clases de doctorado.

Tampoco quiero olvidar a dos grandes compañeras y amigas, ellas son Elena Lamela y Marta Casla. Mil gracias a Elena porque siempre tuvo un momento para escuchar el diseño de los primeros experimentos, hacerme comentarios y sugerencias muy útiles y leer el capítulo de desarrollo conceptual. Gracias, además, por mantener el contacto cuando regresé a Temuko, por su compañía en estos últimos meses y porque su propia tesis ha sido mi “libro de cabecera”. Muchas gracias a Marta por distintos tipos de razones. Por matricularme cada curso académico y enviarme bibliografía hasta Temuko, dejarme sus libros y ayudarme en la recogida de datos. La calidez del té de su despacho alegró mis días de mayor soledad.

Quisiera agradecer a Josetxu Linaza no sólo por lo que aprendí en sus clases de doctorado, sino también por su compromiso genuino con el pueblo mapuche. Gracias a él los mapuche hemos dejado de ser invisibles en la UAM y nuestros problemas se discuten y denuncian en sus aulas.

También quiero expresar mi gratitud a Cintia Rodríguez por sus magníficas clases de doctorado en las que aprendí y disfruté mucho. Además, por su calidez y cariño y por comer conmigo algunos días en la facultad.

Muchas gracias a la profesora Carmen Silva-Corvalán por reunirse a discutir con Pilar y yo los resultados de esta tesis. Agradezco también la generosidad con la que nos compartió el manuscrito de su estudio más reciente.

Deseo expresar mi agradecimiento a todas las instituciones que me permitieron disponer de los recursos necesarios para realizar mis estudios de doctorado. En primer lugar, agradezco a la Universidad de La Frontera, Temuko, Chile, por darme su patrocinio institucional y otorgarme las facilidades para finalizar esta tesis. También tengo que agradecer

a la Agencia Española de Cooperación Internacional (A.E.C.I.) por concederme una beca durante el periodo 2001-2003. Por último, agradezco al Ministerio de Planificación y Cooperación de Chile por otorgarme durante el periodo 2006-2007 la Beca Presidente de la República.

No quisiera dejar de agradecer la colaboración anónima de todos los niños, niñas y adultos que participaron de los experimentos. Mi compañera de doctorado Paz Ortega hizo que ello fuera posible. Generosamente, no sólo me dejó a sus hijos y a sus amigos como “sujetos experimentales”, sino que además me contactó con sus amigas profes quienes me permitieron recoger datos en sus centros escolares. También agradezco a mi compañera de doctorado Angela Barrios por su disposición a ayudarme en la recogida de datos.

Durante el tiempo que he vivido en Madrid, muchas veces he escuchado una canción de Isabel Parra que dice “ni toda la tierra entera será un poco de mi tierra”. Afortunadamente hubo personas que me hicieron sentir que Madrid también era mi hogar. Quisiera recordar a las entrañables mexicanas Silvia Laura Vargas y Ermila Luna por aquellas memorables comidas interculturales en su casa o en la nuestra, en torno a las cuales se forjó una verdadera y solidaria amistad. También por México, agradezco a mi hermana náhuatl Fabiola del Jurado por las “pláticas” sobre nuestros pueblos originarios, por celebrar el We Tripantu con nosotros, por enseñarme a hacer tortillas y por alegrar nuestra mesa muchos días de domingo.

Por España, mi especial gratitud a Montserrat Martín, por ese inmenso y generoso corazón. Gracias por cultivar esta amistad y compartir conmigo su casa, sus amigos y su familia. Ella me “obligó” a desconectar de la tesis algunos fines de semana. También agradezco a su novio, Miguel Angel Ríos, por contactarme con el colegio donde trabaja para recoger los datos que me faltaban.

Por Temuko, Chile a mi amiga Claudia Zúñiga por todos aquellos días de mucho extrañar y de mucho acostumbrarnos a Madrid. También por los años nuevos en la Puerta del Sol y los momentos que compartimos con Rodrigo, su novio. Y por encima de todo, por la amistad que ha quedado como saldo del encuentro de dos “temucanas” en Madrid.

También por Temuko, quiero agradecer la amistad de Mireya Palavecinos y su hijo Ignacio, quienes generosamente me dejaron un huequito en su hogar de Madrid muchos fines de semana y días de fiesta. A Mireya por su compañía permanente y su ayuda en los momentos en que todo se veía difícil. A Ignacio por conseguir que sus amigos españoles respondieran a mis tareas experimentales.

Desde Chile, el cariño entrañable de mis amigas me ha animado durante todo este tiempo. Marina, Leonor, Maritza, Loretto, Claudia y Mónica me han acompañado en mis proyectos vitales. Gracias por guardarme mi lugar y esperarme, siempre que voy y vengo, con unas estupendas fiestas de bienvenida.

Muchas gracias a mi ex profesor, amigo y actual compañero de trabajo Lucio Rebhein por su apoyo incondicional en lo personal y lo académico, y por su insistencia en que esta tesis llegue a su fin. Gracias por darme la oportunidad de compartir lo que he aprendido con otras personas.

Deseo expresar mi agradecimiento a María Elena González por insistirme, desde que comencé la Maestría e hice la tesis bajo su dirección, en que diera un salto mayor y me animara con el doctorado. Gracias también por visitarme en Madrid y por su apoyo en todo este tiempo.

Hay personas que me han ayudado alcanzar mi bienestar personal, sin el cual esta tesis carecería de sentido para mí. Muchas gracias a Héctor Faúndez por su sabio acompañamiento. También a Yasnita por su calidez y generosidad.

Quiero agradecer a mis hermanos y hermanas mapuche, Gladys Ancalaf, Guido Huaiquil y sus hijos Askin y Magnil, a mi lamgñen Elena y su wentru Ernesto Huenchulaf y a todos quienes forman parte de este proyecto histórico de lucha y reivindicación. Gracias por compartir conmigo todo su kimün mapuche y por tantos momentos en sus comunidades y con las familias del Centro Socioeducacional Mapuche “Chinkowe”. Chaltumay, pu lamgñen.

Como mujer mapuche concibo mi presente en función de mi historia y de mi linaje familiar, por ello quiero agradecer a las personas que son parte de mi familia empezando por recordar el espíritu de quienes han sido una permanente fuente de inspiración. Mi abuelo

paterno Martín Alonqueo al heredarme el nombre Alonqueo, que en Mapudungun (el habla de la tierra) significa “lenguaje que ilumina”, me transmitió su interés por la lengua y las palabras. A él le debo un trabajo sobre el Mapudungun. Mi abuela materna María Luis, me heredó la capacidad de convivir amistosamente con la soledad. Ella mejor que nadie sabía de nostalgias y por eso cada mes me escribió una carta para alegrar los días del primer año que viví sola en Madrid.

También quiero agradecer a quienes son responsables de mi existencia, mi padre Víctor y mi madre Mireya. Desde pequeña encauzaron mi gusto por estudiar y procuraron, con esfuerzo, las oportunidades para que lo hiciera. De mi padre heredé el deseo de ir más allá de mis posibilidades y de mi madre la persistencia para lograr pacientemente mis objetivos. En estos últimos meses, a pesar de la distancia, han estado a diario “en línea” para transmitirme su cariño y apoyo.

Muchas gracias a mi querida tía Maite, simplemente por quererme y estar conmigo en todos los momentos importantes de mi vida.

Agradezco a mi hermano Víctor su compañía, su confianza en mis capacidades y sus palabras de ánimo en los momentos en que pensé que no alcanzaría terminar. Por supuesto Mónica, mi cuñada, también ha tenido muestras de cariño que agradezco profundamente. Gracias a mis sobrinos Martina y Emiliano porque en plena adolescencia han tenido un tiempo para ir a mis despedidas y desearme suerte en mis proyectos. Quiero agradecer a la pequeña Ayllalen Alonqueo Riffo, mi querida sobrina, que nació cuando empecé el doctorado y durante todos estos años ha sido fuente de inmensa alegría y complicidad. Sus dibujos, sus llamados y sus cartitas me alegraron los últimos meses de trabajo.

Especialmente agradecida estoy de mi hermana Constanza, porque me ha animado en esta empresa en las etapas más difíciles. Junto con Steffen, mi cuñado, me regalonearon en su casa de Berlín cuando ya no me quedaban pilas y necesitaba coger fuerzas para redactar el capítulo final. Tampoco olvido las magníficas fiestas de fin de año que pasamos en tierras germanas. Gracias por venirse un fin de semana a Madrid a acompañarme, ayudarme con la bibliografía y, de paso, cuidarme de la amigdalitis de “fin de tesis”.

Por último, mi infinita gratitud a Alfonso, mi compañero de vida, a quien debo gran parte de la realización de esta tesis y de los mejores momentos que como “eternos estudiantes” vivimos en Madrid. Estuvo en la búsqueda del material y su preparación, me sirvió de sujeto experimental y me acompañó largas madrugadas estudiando a la par conmigo los análisis estadísticos. También fue el mejor amo de casa y cocinero, en la época de las largas maratones de recogida de datos de las que volvía extenuada. Cuando regresamos a Temuko me animó a seguir trabajando, y también me esperó “al otro lado de la nube negra” (como canta Sabina) cuando las cosas se hicieron duras para mí. Con una inmensa generosidad, fue el primero en alentarme a venir sola a Madrid, a costa de postergar nuestros proyectos de pareja. Y desde nuestra querida tierra ha estado día a día acompañándome, escuchando por msn mis avances y mis preocupaciones. Es a él a quien dedico este trabajo.

Gracias a todos y a todas porque al fin esta tesis **está lista**.

ÍNDICE

	página
INTRODUCCIÓN.....	1

Primera Parte

Capítulo 1: DESARROLLO CONCEPTUAL Y COMPRENSIÓN DE PROPIEDADES.....	11
1.1. Visión tradicional del desarrollo conceptual.....	13
1.2. Alternativas a la visión tradicional.....	17
1.2.1. Estructura y organización de las categorías naturales.....	17
1.2.2. Contenido de las categorías naturales.....	18
1.3. Inducción.....	22
1.4. Comprensión de propiedades estables y transitorias.....	25

Capítulo 2: LA DISTINCIÓN <i>SER/ESTAR</i> EN ESPAÑOL.....	33
2.1. Nociones gramaticalizadas.....	34
2.2. La adquisición de los adjetivos.....	37
2.2.1. Estudios translingüísticos.....	41
2.3. Los verbos <i>ser/estar</i> en español.....	42
2.3.1. El sistema atributivo en español.....	44
2.3.2. Los usos de <i>ser/estar</i> con adjetivos.....	47
2.3.2.1. El uso problemático de <i>ser/estar</i> con adjetivos.....	49
2.4. La adquisición de <i>ser/estar</i> con adjetivos en hablantes de español como segunda lengua.....	51
2.4.1. Un estudio longitudinal.....	52

Capítulo 3: ADQUISICIÓN DE <i>SER/ESTAR</i> Y SU INFLUENCIA EN LOS PROCESOS COGNITIVOS	55
3.1. Adquisición, uso y comprensión de <i>ser</i> y <i>estar</i>	56
3.1.1. Uso de los verbos <i>ser</i> y <i>estar</i> en los estudios de Sera.....	56
3.1.1.1. Análisis de la distribución de <i>ser</i> y <i>estar</i>	56
3.1.1.2. Uso de <i>ser/estar</i> con adjetivos.....	57
3.1.1.3. Uso de <i>ser/estar</i> con locativos.....	57
3.1.2. Otros estudios sobre el uso y comprensión de <i>ser</i> y <i>estar</i>	59
3.2. La influencia de <i>ser/estar</i> en los procesos cognitivos.....	69
3.2.1. <i>Ser/estar</i> con adjetivos y categorización.....	70
3.2.2. <i>Ser/estar</i> y distinción <i>apariencia-realidad</i>	71
3.2.3. <i>Ser/estar</i> y razonamiento sobre características psicológicas.....	72
3.2.4. <i>Ser/estar</i> y el conocimiento de objetos y eventos.....	75

Segunda Parte

Capítulo 4: MARCO GENERAL DEL TRABAJO EXPERIMENTAL	81
4.1. Objetivos e Hipótesis.....	81
4.2. Justificación del diseño.....	85
Capítulo 5: ESTUDIO 1: COMPRENSIÓN DE <i>SER/ESTAR</i> CON ADJETIVOS	91
5.1. Método.....	94
5.2. Resultados.....	98
5.2.1. La elección de propiedades estables y transitorias.....	98
5.2.2. Los patrones de elección.....	108
5.2.3. Análisis cualitativo de las respuestas verbales.....	113
5.2.3.1. Propiedades estables.....	116
5.2.3.2. Propiedades transitorias.....	119
5.3. Discusión.....	123

Capítulo 6: ESTUDIO 2: INFLUENCIA DE <i>SER/ESTAR</i> CON ADJETIVOS EN LA CATEGORIZACIÓN	129
6.1. Método.....	134
6.2. Resultados.....	137
6.2.1. La <i>condición sin mención</i>	138
6.2.2. La <i>condición mención</i>	143
6.2.2.1. Las propiedades mencionadas con <i>ser</i>	144
6.2.2.2. Las propiedades mencionadas con <i>estar</i>	149
6.2.3. Los patrones de elección.....	154
6.3. Discusión.....	159
Capítulo 7: ESTUDIO 3: INFLUENCIA DE <i>SER/ESTAR</i> CON ADJETIVOS EN LAS INFERENCIAS SOBRE RASGOS PSICOLÓGICOS	163
7.1. Estudio 3.1.....	168
7.1.2 Método.....	168
7.1.3. Resultados.....	170
7.2. Estudio 3.2.....	175
7.2.1. Método.....	177
7.2.2. Resultados.....	179
7.3. Discusión.....	182
Capítulo 8: CONCLUSIONES	187
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	201

INTRODUCCIÓN

Las diferencias observadas en las distintas lenguas y su influencia en el pensamiento ha sido un tema que ha motivado en las últimas décadas el desarrollo de un importante número de estudios translingüísticos. Sin embargo, esta idea fue planteada a principios del siglo pasado por Edward Sapir (1929, 209 p.) quien decía que: “los mundos en que viven diferentes sociedades son mundos distintos, y no simplemente el mismo mundo con distintas etiquetas léxicas pegadas”.

De ahí que las nociones que se gramaticalizan en una determinada lengua sean cognitivamente relevantes para los miembros de esa comunidad lingüística. Actualmente disponemos de una serie de datos empíricos que demuestran que algunas diferencias estructurales entre distintas lenguas, se corresponden con diferencias en la representación de las propiedades conceptuales que tienen los hablantes de las mismas (véanse los trabajos presentados en Bowerman y Levinson, 2001 y en Gentner y Goldin-Meadow, 2003; Levinson, 1996; Lucy, 1992, 1996; Lucy y Gaskins, 2001, 2003).

En español, aunque también en otras lenguas, existe una noción gramaticalizada mediante los verbos *ser* y *estar*. Los distintos contextos de uso de estos verbos han sido ampliamente estudiados por los lingüistas, quienes han encontrado especial dificultad para explicar el uso copulativo de *ser/estar*. En este caso, estos verbos se usan para expresar una relación atributiva, conectando el adjetivo con el sustantivo; dicho de otro modo, *ser* y *estar* se usan con adjetivos para expresar una cualidad o un estado del sujeto de la oración. Aun cuando se han propuesto diversas explicaciones tendentes a determinar el uso de uno u otro verbo, la idea más general es que cierto tipo de adjetivos permite la construcción sólo con *ser*, otros sólo con *estar* y otros con ambas formas, siendo este último caso el más frecuente. Sin embargo, la complejidad del uso de *ser* y *estar* con adjetivos ha motivado hasta la fecha, un gran número de estudios e interpretaciones, que aún no permiten explicar cabalmente su uso copulativo.

El contraste semántico presente en la distinción *ser/estar* con adjetivos, no sólo es un problema sin resolver para los especialistas en el tema, sino que además ofrece muchas dificultades a los aprendices de español como segunda lengua (Geeslin, 2001; Geeslin y Guijarro, 2004; Marín, 2001). Por el contrario, para los hablantes adultos de

español el uso de esta distinción no supone dificultad alguna. No obstante, los niños que adquieren el español como lengua materna también deben enfrentarse a la tarea de aprender cuando es gramática y pragmáticamente apropiado usar *ser* o *estar*. Determinar si un atributo es susceptible de cambio, requiere no sólo del conocimiento de la entidad a la que se asigna dicha propiedad, sino que también es necesario poder comparar esa entidad en diferentes periodos temporales.

Pese a la importancia asignada a estos verbos copulativos en el campo de la lingüística, los estudiosos de la adquisición del lenguaje se han ocupado muy poco de este tema. Menos aún se han estudiado las posibles relaciones entre esta distinción lingüística y ciertas nociones conceptuales. Existe un trabajo pionero realizado por Sera (1992) en el cual se analiza la producción de estos verbos en contextos de habla espontánea y en tareas de elicitación con niños pequeños y adultos. La autora además estudia con adultos el efecto de *ser/estar* en la categorización. En este trabajo se concluye que los niños pequeños dominan tempranamente la distinción *ser/estar* con adjetivos, aunque inicialmente sobreutilizan el verbo *estar* y se basan en pistas sintácticas para decidir entre uno y otro verbo. Por otra parte, se recalca el valor de la información semántica del verbo *ser* para la categorización de objetos.

A partir de las conclusiones planteadas por Sera se han realizado otros estudios en los que se concluye que esta distinción facilita la resolución de tareas de *apariencia-realidad* (Sera, Bales y del Castillo Pintado, 1997) y de inferencias (Heyman y Diesendruck, 2002) en niños de distintas edades.

Por otra lado, los datos de producción analizados por Sera también han influido en la realización posterior de nuevos estudios de adquisición de *ser/estar*. Así, Schmitt, Holtheuer y Miller (2004) y Schmitt y Miller (*en prensa*) se centran en recoger datos de comprensión, mientras que Herrera y Johnson (2005) analizan tanto la producción como la comprensión. También en estos trabajos se concluye que en un principio los niños sobreutilizan *estar* y que la comprensión de estos verbos se vería facilitada en presencia de pistas morfosintácticas.

Debemos señalar que en el momento de comenzar este trabajo de investigación sólo contábamos con los estudios realizados por Sera y sus colegas (Sera, 1992; Sera et al., 1997; Sera, Gathje y del Castillo Pintado, 1999) y por Heyman y Diesendruck (2002). Los otros trabajos que antes hemos comentado, fueron publicados con posterioridad al diseño de nuestra investigación y a la recogida de los datos, de hecho algunos de ellos aún están en proceso de publicación. De este modo, los datos

empíricos y teóricos en los cuáles basamos todo nuestro diseño fueron bastante escasos, pero este hecho, más que un obstáculo, constituyó en un estímulo para desarrollar la presente investigación.

La revisión de la escasa bibliografía disponible nos permitió darnos cuenta de la heterogeneidad de los datos empíricos y de la generalidad de las interpretaciones de los mismos. Por una parte, los datos recogidos corresponden a niños de diferentes edades, muchos de ellos bilingües de inglés y español, y sólo en algunos de los trabajos se incluye un grupo control de hablantes adultos. Por otra parte, si bien se plantea que los niños sobreutilizan *estar* y tienen dificultades para usar pistas pragmáticas, en general se asume que desde edades tempranas no sólo se producen formas de *ser/estar* con adjetivos, sino que se comprenden. Por tal motivo, los niños usarían la información semántica contenida en esta distinción para resolver tareas cognitivas.

En suma, nos dimos cuenta de que los datos empíricos disponibles no respondían con claridad a preguntas como ¿comprenden los preescolares la noción semántica subyacente a las formas lingüísticas de *ser/estar* con adjetivos que son capaces de producir?, y si las comprenden ¿influirá esta noción semántica en sus procesos cognitivos? Por otra parte, si existiera esta influencia deberíamos preguntarnos entonces ¿la distinción *ser/estar* afecta por igual a procesos cognitivos de distinto tipo?

Frente a todos estos interrogantes decidimos poner a prueba la tesis de que los preescolares hablantes de español comprenden la distinción *ser/estar* y la utilizan para resolver tareas de categorización de objetos e inferencias. Elegimos estos dos procesos cognitivos, ya que contábamos con estudios previos que investigaron la influencia de *ser/estar* en dichos procesos (Heyman y Diesendruck, 2002; Sera, 1992, estudio 2). De este modo, identificamos un ámbito específico en el que podríamos estudiar la relación entre el lenguaje y la cognición, y a partir de aquí desarrollamos el trabajo empírico para poner a prueba nuestras predicciones iniciales.

Antes de presentar el contenido de la memoria de tesis, quisiéramos comentar que la relación entre pensamiento y lenguaje puede ser abordada desde distintas aproximaciones. Se puede buscar una relación unidireccional de carácter general, en que el lenguaje sea un prerrequisito para la cognición o viceversa, asumiendo la existencia de universales cognitivos o lingüísticos. Sin embargo, también se puede ver esta relación en términos más específicos, determinada por la lengua que se adquiere y por una interacción recursiva entre el desarrollo lingüístico y conceptual a lo largo del desarrollo evolutivo. En este sentido, nos parece importante explicitar que nuestro

interés por estudiar una noción gramaticalizada del español se enmarca dentro de esta última visión.

La noción semántica subyacente a la distinción *ser/estar* con adjetivos --al margen de la explicación teórica de la función copulativa de estos verbos-- permite distinguir el estatus conceptual de las propiedades; mientras *ser* marca su permanencia o inherencia, *estar* marca su transitoriedad. Desde un punto de vista cognitivo esta distinción es muy relevante para comprender las propiedades del mundo físico y social. Por este motivo, nos interesó poder establecer la influencia de esta noción semántica en los procesos cognitivos de los hablantes de una lengua que gramaticaliza en *ser/estar* con adjetivos dicha distinción conceptual.

La memoria de tesis que presentamos a continuación se organiza en dos partes. La primera está dedicada a la revisión teórica de investigaciones que abordan objetivos relacionados con nuestro tema de estudio. Esta revisión nos permitirá definir nuestro problema de investigación y diseñar las opciones metodológicas más adecuadas para enfrentarnos al mismo. La segunda parte, de carácter empírico, está dedicada a la presentación del trabajo experimental realizado.

Así, el capítulo 1 constituye una introducción al desarrollo conceptual. El objetivo de este capítulo es dar cuenta de aquellas nociones cognitivas que, a nuestro juicio, se relacionan con la noción semántica codificada en la distinción *ser/estar*; en este sentido, asumimos que desde un punto de vista conceptual dicha noción se corresponde con la distinción *estable/transitorio*. Por este motivo, presentamos una serie de trabajos en los que se revisan nociones cognitivas fundamentales para cuyo desarrollo es relevante comprender la estabilidad/transitoriedad de las propiedades. De este modo, dedicaremos especial atención a procesos como categorización, inducción y *apariencia-realidad*. Finalizaremos este capítulo con la revisión de un trabajo que investiga específicamente la comprensión de propiedades estables, temporales y cambiantes.

La revisión teórica de los estudios seleccionados nos permitirá visualizar la complejidad de las nociones cognitivas y las etapas del desarrollo en que éstas se alcanzan. De este modo, podremos identificar que los preescolares mucho más tempranamente de lo que tradicionalmente se había planteado logran desarrollar importantes habilidades cognitivas. Al mismo tiempo, podremos ver cómo algunas de estas capacidades se desarrollan más tardíamente a causa de la complejidad conceptual que suponen; muchas de las dificultades se relacionan precisamente con la comprensión de las transformaciones de las propiedades de una entidad.

En el capítulo 2 nos dedicaremos al análisis de la distinción *ser/estar* con adjetivos, entendida ésta como una noción gramaticalizada. En este sentido, planteamos que el estudio de esta noción supone asumir que en español el uso de los verbos *ser/estar* va asociado con los adjetivos y, por tal razón, destacaremos la importancia del estudio de la adquisición de los adjetivos desde un punto de vista translingüístico. Por otra parte, abordaremos de manera muy resumida los principales problemas que presenta el uso copulativo de *ser/estar* exponiendo las explicaciones más aceptadas para dar cuenta de él.

Aun cuando no se relaciona directamente con nuestro problema de estudio, nos parece que las dificultades que experimentan los aprendices de español como segunda lengua con el uso *ser/estar* con adjetivos contribuye a dar cuenta de la complejidad e importancia de esta distinción. Por este motivo, presentamos los resultados obtenidos en un estudio longitudinal.

El capítulo 3 estará dedicado a la exposición de los trabajos realizados sobre la distinción *ser/estar*. Antes de pasar a ello, nos gustaría destacar que hemos realizado una revisión bibliográfica bastante exhaustiva, pero con resultados bastante exigüos; sin embargo, esta revisión nos ha permitido contar con una base mínima de datos empíricos. En primer lugar, nos centraremos en aquellas investigaciones dedicadas al estudio de la adquisición de *ser/estar* --producción y comprensión-- en niños menores de cinco años. En segundo lugar, revisaremos aquellos trabajos que buscan establecer la influencia de *ser/estar* en algunos procesos cognitivos.

La revisión de estos estudios nos permitirá formular algunas preguntas que estos datos dejan sin resolver. Además, nos ayudará a escoger una metodología apropiada para nuestro objetivo de estudio y a diseñar las tareas que permitan evaluar la comprensión de *ser/estar* con adjetivos y su influencia en los procesos cognitivos. A partir de aquí podremos definir con precisión nuestro objetivo general y también los específicos, establecer las hipótesis y predicciones iniciales y diseñar nuestro trabajo experimental con sus características particulares. El capítulo 4 estará dedicado a la exposición de estas últimas cuestiones.

Nos gustaría recordar que hemos encontrado muy pocos trabajos publicados en los que se realicen estudios evolutivos con hablantes monolingües de español. Por otra parte, tampoco disponemos de muchas tareas que permitan medir la comprensión de *ser/estar* con adjetivos, ni evaluar su influencia en tareas cognitivas. Ambas cuestiones suponen un importante desafío en términos metodológicos y teóricos.

Los siguientes tres capítulos estarán dedicados a la exposición de los principales resultados de los estudios empíricos que conforman la segunda parte de esta memoria. En el capítulo 5 se describirán los resultados obtenidos por participantes de distintas edades en una tarea de comprensión de *ser/estar* con adjetivos. Esta tarea fue diseñada especialmente para evaluar la proyección de *ser* con adjetivos en propiedades estables y de *estar* con adjetivos en propiedades transitorios. A partir de los resultados obtenidos por los adultos definiremos el patrón de comprensión madura, respecto del cual podremos comparar las actuaciones de los niños preescolares, escolares y preadolescentes. Así estaremos en condiciones de establecer si la comprensión de esta distinción se logra tempranamente o no. En un último apartado presentaremos un análisis de las expresiones lingüísticas usadas por los participantes para referirse a las propiedades estables y transitorias de los objetos y, de este modo, podremos determinar si formas de *ser/estar* con adjetivos se utilizan para este fin.

En el capítulo 6 presentaremos los resultados referidos a la influencia específica de la distinción *ser/estar* en la categorización de objetos tanto en niños como en adultos. Para cumplir con este objetivo, diseñamos una tarea de clasificación de objetos, basada en la descripción de sus propiedades con *ser* y *estar*. La actuación de los adultos nos servirá de referente para establecer si las propiedades presentadas con *ser* se consideran más relevantes --por cuanto son estables-- para clasificar un objeto que las presentadas con *estar*, por cuanto son transitorias.

Por último, en el tercer capítulo de resultados, el capítulo 7, estudiaremos la influencia de *ser/estar* en un dominio diferente al de los objetos, centrándonos en las inferencias sobre rasgos psicológicos. En esta ocasión trabajaremos con niños mayores y con adultos, y podremos estimar en qué medida describir ciertos rasgos con *ser* o *estar* influye en las inferencias sobre la estabilidad de los mismos. En primer lugar, detallaremos los resultados obtenidos por niños en edad escolar y adultos en una tarea de inferencias --adaptada de una tarea diseñada por Heyman y Diesendruck (2002) para objetivos similares a los nuestros. A continuación, presentaremos los datos de un segundo experimento en el que se incluye un grupo de participantes de doce años y un grupo de adultos, quienes también respondieron a una tarea de inferencias especialmente diseñada para la ocasión. A partir de estos datos analizaremos el efecto de *ser/estar* en las inferencias, destacando las diferencias evolutivas observadas entre los niños escolares y los de mayor edad.

La memoria de tesis finaliza con un capítulo 8 de conclusiones en el cual volvemos a comentar los principales resultados de los capítulos 5, 6 y 7 en relación con los objetivos que guiaron el desarrollo de nuestro trabajo empírico. Es decir, intentaremos responder, en la medida de lo posible, a las preguntas formuladas luego de la revisión crítica de los estudios sobre la distinción *ser/estar* y su relación con los procesos cognitivos. Para finalizar, plantearemos las nuevas posibilidades de investigación que se derivan de los resultados este trabajo empírico. Con el bosquejo de algunas de estas nuevas propuestas de continuación daremos por concluida la presentación de esta memoria.

En definitiva, el trabajo que presentamos en las siguientes páginas constituye un nuevo intento por responder a la pregunta sobre la relación entre el lenguaje y la cognición. En concreto, intentaremos establecer si existe una interacción entre la comprensión de la noción semántica gramaticalizada en *ser/estar* y procesos cognitivos específicos como la categorización y las inferencias.

PRIMERA PARTE

CAPÍTULO 1:

DESARROLLO CONCEPTUAL Y COMPRENSIÓN DE PROPIEDADES

En su experiencia cotidiana con el mundo, los seres humanos se ven enfrentados a una gran cantidad de información referida a objetos, individuos, eventos, propiedades e ideas abstractas. En medio de esta situación, las personas buscan reducir la diversidad del mundo, estableciendo un orden y organizando su experiencia de manera flexible y competente. De este modo, se extraen aquellas regularidades que permiten dividir o agrupar esa información en categorías útiles para comprender el mundo y hacer predicciones sobre él.

Mediante el proceso de categorización no sólo es posible identificar las entidades con rapidez, sino que también es posible clasificarlas agrupándolas de acuerdo con la semejanza de sus propiedades. Lo importante de esta clasificación es que permite que entidades diferentes puedan ser tratadas como equivalentes, de tal modo que las categorías se reduzcan a un número más limitado.

Además, el establecimiento de categorías no sólo responde al propósito global de organizar la información circundante, también ocupa un papel preponderante en comprensión de procesos cognitivos como el lenguaje, memoria, percepción, aprendizaje y resolución de problemas, y formación de conceptos (Gelman, 1988; Gelman y Medin, 1993; Gentner, 1989; Smith y Medin, 1981).

La categorización es uno de los ejes en torno a los cuales gira la discusión acerca de qué son los conceptos. En general, se asume la existencia de una relación directa entre el proceso de categorización y la formación de conceptos, en el sentido de que los conceptos son el producto de la categorización. Sin embargo, es frecuente encontrar en la bibliografía que los conceptos y las categorías se tratan como equivalentes, tal vez, como dice Murphy (2002), porque ambos “van juntos”. Frente a esta situación cabe preguntarse

¿qué es exactamente un concepto? Sabemos de antemano que la respuesta a esta pregunta no es sencilla, pues la formación de conceptos ha sido el foco de un intenso debate en psicología cognitiva y a la fecha no disponemos de una definición única que genere consenso y que se aplique a todas las situaciones.

Dicho lo anterior, creemos que, aunque es difícil definir conceptos y categorías en términos no controvertidos, debemos asumir definiciones generales para poder comenzar esta presentación. Los conceptos pueden definirse como representaciones mentales de clases de entidades --concretas o abstractas-- que corresponden a una categoría en particular; si existe un concepto, también existe una categoría de entidades que son descritas por el mismo (Margolis, 1998; Murphy, 2002; Oakes y Rakison, 2003; Smith, 1989). Estas representaciones contienen la descripción de los rasgos centrales, un *núcleo común*, que define a las entidades a las que se refieren. Así, por ejemplo, nuestro concepto sobre lo que es un *gato* nos permite clasificar, en una misma categoría, a las entidades que poseen las propiedades de un gato.

Si analizamos con detención la distinción entre conceptos y categorías, nos daremos cuenta de que tanto la semejanza entre las entidades como el agrupamiento de las mismas ocupan un papel central. Aunque hay una gran cantidad de trabajos que postulan que la semejanza es un principio que permite organizar las categorías, existe discrepancia sobre cómo opera este principio y cómo son agrupadas las entidades (Eimas y Quinn 1994; Rosch y Mervis, 1975; Smith y Heise, 1992); es decir, no hay acuerdo sobre qué es lo que hace que las entidades parezcan iguales.

Frente al debate anterior, existen varias posiciones teóricas (Carey, 1985; Hirschfeld y Gelman; 1994; Keil, 1989; Malt, Slogan, Gennari, Shi y Wang, 1999; Murphy y Medin, 1985; Rips, 1989; Smith, 1989; Wisniewski y Medin, 1994) que, asumiendo que los conceptos suponen rasgos y atributos, no comparten la idea de que éstos se organizan en base a la semejanza --sean éstos atributos definitorios o típicos. Desde estas posiciones, se plantea que la categorización se realiza en base a un conocimiento teórico profundo sobre las entidades, y no en una simple correlación entre rasgos; clasificar a una entidad como miembro de una categoría depende de las creencias teóricas que se sostienen respecto de esa categoría. De este modo, los conceptos forman parte de estructuras explicativas más amplias denominadas *teorías* o *teorías ingenuas*. Esta denominación obedece a que si bien los conceptos no tienen las mismas características que una teoría científica, funcionan como una *teoría* que explica algún aspecto de la realidad; al igual que las teorías científicas, los conceptos suponen distinciones ontológicas fundamentales (e.g.:

seres vivos frente a no vivientes, categorías naturales frente a artificiales) y se refieren a dominios específicos de conocimiento. Autores como Wellman y Gelman (1992) han propuesto tres dominios para los que se tienen teorías “fundamentales”: el dominio de los conocimientos sobre los objetos físicos (conocimiento físico), los seres vivos (conocimiento biológico) y los estados mentales (conocimiento psicológico).

En suma, las *teorías* son estructuras mentales complejas que consisten en la representación mental de un dominio de fenómenos y en principios explicativos que dan cuenta de los mismos (Carey, 1991). Esta estructura teórica está compuesta por una serie de conceptos relacionados entre sí sobre la base de principios subyacentes, que determinan su significado y la relevancia de sus atributos; así, las relaciones entre estos conceptos conforman una compleja red de conexiones causales y explicativas (Laurence y Margolis, 1999). Además, las *teorías* se construyen en base a la interacción significativa entre las creencias y el conocimiento previo sobre un dominio específico, y los nuevos conceptos que se aprenden (Gelman y Kalish, 2006).

Una de las preguntas que los estudios sobre formación de conceptos y desarrollo conceptual han intentado responder es si existen diferencias entre los conceptos infantiles y los conceptos adultos. Esta pregunta ha sido respondida tanto de manera afirmativa como negativa. Desde una visión tradicional, autores como Piaget, Vygotski y Bruner, consideran que los conceptos de niños y adultos difieren entre sí. Un grupo importante de autores que han desarrollado sus estudios en el marco de la denominada *teoría/teoría* sostiene lo contrario. De manera resumida nos referiremos a estas cuestiones en los apartados siguientes.

1.1. VISIÓN TRADICIONAL DEL DESARROLLO CONCEPTUAL

La visión tradicional del desarrollo conceptual corresponde a un grupo de trabajos clásicos que coinciden en afirmar que los conceptos formados por niños y adultos son radicalmente diferentes en cuanto a estructura y contenido (Bruner, 1966; Inhelder y Piaget, 1959; Keil, 1989; Keil y Batterman, 1984; Vygotski, 1977). Así, los conceptos de los niños pequeños tendrían una base sensorial y perceptiva, de modo que las entidades se clasificarían en función de sus características superficiales. Conforme avanza el desarrollo, se observa un cambio significativo, las características más abstractas y simbólicas de las entidades son la base que usan los adultos para formar sus conceptos.

Esta transición es un hito importante en el desarrollo conceptual, y frecuentemente se ha planteado mediante dicotomías que ejemplifican las diferencias entre niños y adultos -- perceptiva frente a conceptual, temático frente a taxonómico, concreto frente a abstracto.

Estos trabajos se basan en la teoría clásica de la formación de conceptos, por tanto, asumen que los conceptos poseen un conjunto de atributos necesarios y suficientes que permiten definirlos. Así, la *intensión* se refiere a los atributos definitorios del concepto, mientras que la *extensión* corresponde a las entidades que se ajustan a esa definición. El desarrollo conceptual, concebido desde esta perspectiva, implica la formación de estructuras lógicas que permiten coordinar la intención y la extensión de los conceptos; se supone que si los niños dominan un concepto, podrán definirlo adecuadamente y responder a preguntas lógicas sobre el mismo.

En este marco, Inhelder y Piaget realizaron sus estudios sobre la clasificación infantil, ocupándose especialmente de la inclusión de clases por su importancia para el dominio de las categorías lógicas. Para evaluar el manejo de los conceptos, usaron tareas de clasificación de objetos; si el niño agrupa estos elementos de acuerdo a sus atributos definitorios, se puede asumir que domina correctamente el concepto. Sin embargo, los niños pequeños no agruparon los objetos en categorías taxonómicas basadas en atributos definitorios, sino que hicieron dos tipos de agrupaciones: agrupaciones que no respondían a una definición coherente o agrupaciones realizadas en base a una relación temática entre los objetos.

En relación a la inclusión de clases, estos autores establecieron dos etapas previas al dominio de esta operación. En una primera etapa, los niños no establecen clases, sino que distinguen colecciones de objetos en base a sus semejanzas perceptivas. El criterio para determinar esta semejanza varía de un atributo a otro; esta variación indica que aún no coordinan la intención (atributos definitorios) y la extensión del concepto (relaciones parte-todo). En una segunda etapa, los niños logran establecer colecciones yuxtapuestas cada vez más amplias, pero aún no manejan cuantificadores lógicos, como *todos o algunos*, ni comprenden que la subclase es menor que la clase total.

A partir de estos resultados, Inhelder y Piaget afirman que los niños pequeños, a diferencia de los niños mayores y los adultos, no son capaces de establecer categorías taxonómicas ni de utilizar criterios de clasificación de manera consistente. Tampoco pueden comprender las relaciones de inclusión de clases puesto que no coordinan la intención y la extensión de los conceptos.

Por otra parte, Vygotski también establece una progresión, de lo concreto a lo abstracto, en el proceso de formación de conceptos; es decir, se avanzaría desde categorías formadas en base a la semejanza perceptiva entre rasgos característicos a categorías formadas en base a unos pocos atributos abstractos. De este modo, el proceso de formación de conceptos se desarrolla en tres etapas. La primera de ellas, se caracteriza por un agrupamiento desordenado de objetos realizado en forma vaga o azarosa; en palabras de Vygotski (1977, p. 51) el significado de la palabra denota “*un conglomerado vago y sincrético de objetos aislados*”.

La segunda etapa se caracteriza por el pensamiento en *complejos*, que quiere decir que las agrupaciones se hacen en base a asociaciones reales entre los objetos, pero a diferencia de los conceptos verdaderos, estas asociaciones son concretas en lugar de abstractas. Al final de esta etapa, surgen los pseudoconceptos que son los que conectan el pensamiento por complejos y los conceptos verdaderos.

Por último, la tercera etapa corresponde a los *conceptos verdaderos* en la cual los agrupamientos se hacen en base a la posesión de un único atributo abstracto que da coherencia lógica al concepto.

Como podemos apreciar, los conceptos de los niños estarían restringidos a aspectos sensoriales o a apariencias externas más sobresalientes, mientras que los conceptos de los adultos --conceptos verdaderos-- tendrían una estructura lógica de definición. En esta transición el lenguaje desempeña un papel fundamental pues su uso interiorizado permite el desarrollo de representaciones mentales más abstractas.

También Bruner (1966) realizó una serie de trabajos sobre adquisición de conceptos como proporción, conservación y ordenación múltiple, cuyos resultados le permitieron concluir que el desarrollo conceptual avanza desde estadios más concretos hacia estadios más abstractos. Este cambio es producto del desarrollo gradual de diferentes sistemas de representación, que finalmente permiten que el niño cambie su manera de interactuar con el mundo; así, pasa de guiarse por la apariencia perceptiva de un solo aspecto a manejar varios conjuntos de rasgos simultáneamente.

Para Bruner el cambio representacional se desarrollaría en tres etapas. En la primera etapa, las representaciones del niño son enactivas, es decir se refieren a las acciones habituales que realiza al enfrentarse con el mundo y se basan en la manipulación de los objetos. En una segunda etapa, surgen las representaciones icónicas que incluyen imágenes y esquemas espaciales, independientes de la acción, basados en aspectos perceptivos. Por último, se desarrollan las representaciones simbólicas, que permiten la

traducción de las acciones y las imágenes al lenguaje. Este sistema simbólico le permitirá distanciarse de la situación inmediata y manejar representaciones de entidades abstractas.

Por último, nos referiremos a los trabajos de Keil (1989) y Keil y Batterman (1984) sobre la adquisición de un tipo de conceptos lexicalizados denominados *categorías nominales*. Si bien es cierto que estos trabajos no pueden ser considerados dentro de las teorías tradicionales del desarrollo conceptual como las de Piaget, Vygotski y Bruner (incluso surgen como crítica a éstas) los incluimos aquí pues se basan en la distinción entre rasgos *característicos* y *definitorios*, que puede considerarse como una reformulación de la concepción clásica de los conceptos (Gelman, 1999).

Recordemos que los rasgos definitorios se refieren a un conjunto relativamente pequeño de propiedades que son necesarias y suficientes para describir un concepto; mientras que los rasgos característicos no aparecerían en todos los ejemplos, aunque sí en la mayoría. Teniendo en cuenta que las *categorías nominales* corresponden a definiciones convencionales, éstas pueden ser definidas en función de rasgos definitorios.

Según Keil y Batterman (1984) se produce un cambio evolutivo en la formación de conceptos, denominado cambio “característico a definitorio”; es decir, en un principio, los conceptos se definen en función de sus rasgos característicos y posteriormente según sus rasgos definitorios.

Para determinar la existencia de este cambio en la estructura conceptual, Keil realiza sus estudios sobre definiciones de *categorías nominales* con niños preescolares y con niños de segundo y cuarto grado. Los resultados de estos trabajos, mostraron que los niños menores no podían discriminar cuáles eran las definiciones adecuadas; sin embargo, la actuación en estas tareas mejoró considerablemente con la edad. Mientras los niños de preescolar establecieron las categorías considerando solamente sus rasgos característicos, los de cuarto grado lo hicieron sólo en base a sus rasgos definitorios. Keil destaca que algunos conceptos fueron más fáciles que otros, incluso para los niños menores, como por ejemplo los conceptos morales (e.g.: ladrón, mentira); mientras que conceptos como *museo* o *iglesia*, sólo fueron definidos correctamente por los niños de cuarto grado. Keil interpreta este resultado, como una prueba de que los conceptos se adquieren dominio a dominio. Además, cuando los niños comienzan a adquirir las *categorías nominales* predominan los rasgos característicos, pero en la medida que aumenta el conocimiento y la complejidad conceptual los rasgos definitorios pasan a ser más relevantes.

No nos detendremos en la discusión de las diferencias existentes entre los autores. Como ejemplos de ellas, podemos mencionar la relevancia otorgada al lenguaje --central

para Vygotski, periférica para Piaget-- el nivel de generalidad del cambio conceptual-- global para Vygotski, Bruner y Piaget, específico para Keil-- y la secuencia en estadios o etapas, no compartida por Keil.

En todos estos estudios se constata que los niños de entre dos y seis años no utilizan criterios de clasificación de manera consistente y que sus conceptos se basan en rasgos perceptivos; sólo los niños de edades más avanzadas y los adultos podrían formar “verdaderos” conceptos.

Con posterioridad, los trabajos de Piaget, Vygotski y Bruner han sido cuestionados teórica y empíricamente. De todas las críticas planteadas, nos interesa discutir dos de ellas. La primera, pone en duda que la estructura de los conceptos esté conformada por un conjunto de atributos necesarios y suficientes. En el ámbito de la psicología, esta crítica se desarrolla principalmente a partir de los trabajos de Rosch y sus colaboradores, que plantean una visión alternativa sobre la estructura y organización de las categorías (Rosch y Mervis, 1975; Rosch, 1978). La segunda crítica, cuestiona la existencia de diferencias radicales entre los conceptos de niños y adultos, postulando que los niños no son tan concretos ni tan perceptivos como se concluye en los estudios tradicionales, y que los conceptos de los adultos no siempre son abstractos y taxonómicos (Lin y Murphy, 2001; Luria, 1976; Sharp, Cole y Lave, 1979; Smith y Kemler-Nelson, 1984). Brevemente, presentaremos las propuestas surgidas a partir de estas dos críticas a los estudios tradicionales del desarrollo conceptual.

1.2. ALTERNATIVAS A LA VISIÓN TRADICIONAL

1.2.1. ESTRUCTURA Y ORGANIZACIÓN DE LAS CATEGORÍAS NATURALES

La crítica que formula Rosch a la visión clásica de los conceptos, surge, en parte, de su interés por describir las categorías del “mundo real”. Considera que la definición de un conjunto claro de atributos necesarios y suficientes compartidos por todos los miembros de una categoría, sólo puede aplicarse en el caso de las categorías artificiales. Por el contrario, las categorías semánticas del lenguaje natural, es decir, lo que ella denomina *categorías naturales*, no funcionan del mismo modo, puesto que no responden a una definición arbitraria de atributos.

Entendemos que las *categorías naturales* se refieren a entidades que existen en el mundo natural (animales, plantas y minerales), cuya naturaleza y existencia no dependen de la actividad humana. El mundo natural no se encuentra estructurado de igual manera que las categorías artificiales, en las que todos los atributos posibles pueden combinarse con la misma probabilidad. En el mundo natural, sólo determinadas combinaciones de atributos se presentan con mayor frecuencia, mientras otras son raras o simplemente no se observan. Por tanto, si el mundo natural está estructurado, las categorías en las que dividimos el mundo reflejan esa estructuración correlacional, no arbitraria.

A partir de estas consideraciones, Rosch propone que la estructura de las categorías naturales se define en función de dos aspectos centrales. El primero, es que la estructura interna determina que los miembros de la categoría no sean igualmente representativos de la misma. De este modo, los miembros más típicos de una categoría --los buenos ejemplos o prototipos-- tienen más atributos en común que los atípicos --los malos ejemplos-- y por este motivo, los límites de las categorías no son claros y bien definidos, sino borrosos.

El segundo aspecto importante, es que los “estímulos” se pueden agrupar en categorías de diferente nivel de abstracción. Así, se puede establecer una *taxonomía* de categorías, entendida como un sistema en el que las categorías se relacionan entre sí mediante inclusión de clases, lo que supone que una entidad puede pertenecer simultáneamente a categorías de diferente nivel. Así pues, dentro de cada taxonomía existen diferentes niveles de abstracción y uno de ellos, el nivel básico, permite realizar las mejores distinciones ya que posee más atributos comunes tanto perceptivos como motores. Desde el punto de vista del desarrollo, son las primeras que reciben un *nombre* y las primeras en las que los preescolares pueden establecer agrupaciones (Anglin, 1977; Rosch, Mervis, Gray Johnson, y Boyes-Braem, 1976). También existen categorías de nivel supraordenado que corresponden a un nivel mayor de abstracción y cuyos miembros comparten pocos atributos en común. Por otro lado, hay categorías de nivel inferior que son las subordinadas, cuyos miembros tienen muchos atributos en común.

1.2.2. CONTENIDO DE LAS CATEGORÍAS NATURALES

La visión tradicional del desarrollo conceptual también ha sido criticada por su falta de atención a las diferencias existentes entre conceptos de distinta naturaleza; destacaremos especialmente los resultados de los estudios sobre la comprensión de

categorías naturales realizados por Keil y de investigaciones desarrolladas en el ámbito del denominado *esencialismo psicológico*.

Wellman y Gelman (1988) han planteado que la actuación mostrada por niños preescolares en los estudios de Piaget, Vygotski y Bruner, no necesariamente se debe a limitaciones de su estructura cognitiva, sino que habría dos tipos de razones que explican estos resultados. Una se refiere a cuestiones metodológicas como el tipo de tareas, el material y las consignas utilizadas. La otra razón es que estos estudios se centraron en la comprensión de la estructura formal de las categorías, sin considerar que los conceptos difieren según su *contenido*.

En relación a esta crítica, trabajos como los de Gelman y Markman (1986, 1987) ya habían mostrado que si en los estudios de clasificación se utilizan categorías naturales, en lugar de categorías artificiales, los preescolares mejoran notablemente su actuación. Así, niños de cuatro años pudieron clasificar entidades en base a semejanzas no obvias, dejando de lado las semejanzas perceptivas entre las entidades; es decir, agruparon elementos pertenecientes a una misma categoría, aun cuando su apariencia sea diferente. A partir de estos trabajos, otros estudios sobre adquisición de categorías naturales en niños preescolares, han obtenido resultados similares (Gelman, 2000; Wellman y Gelman, 1998).

Estos trabajos muestran que para los preescolares el aprendizaje de las categorías naturales es más fácil que el aprendizaje de las categorías artificiales. La razón que explica este hecho es que las categorías naturales poseen una estructura que capta propiedades no obvias, que determinan tanto la naturaleza de una entidad como la semejanza entre los miembros de la categoría; es decir, si dos entidades pertenecen a una misma categoría compartirán importantes propiedades subyacentes. Dichas características otorgan a las categorías naturales un fuerte potencial inductivo y explicativo (Gelman y Coley, 1991; Keil 1989, 1994; Markman, 1989, 1991; Rips, 1989; Shipley, 1993). Debido a la importancia de las inferencias, nos referiremos a éstas de manera más detallada en otro apartado.

Keil (1989) se interesó en establecer si niños preescolares y escolares comprendían la distinción entre categorías naturales y artefactos. Dicho de otro modo, determinar si comprendían que, a diferencia de los artefactos, la identidad y apariencia de los miembros de categorías naturales (e.g.: animales y plantas) están determinadas por propiedades subyacentes y no por propiedades superficiales o aparentes.

Para poner a prueba lo anterior, diseñó dos tipos de procedimientos. En el *procedimiento del descubrimiento*, se presentaba una entidad cuya apariencia era

contradictoria con sus propiedades internas. Por ejemplo, se contaba al niño que un grupo de científicos habían descubierto que un animal cuya apariencia era la de un caballo, tenía órganos internos correspondían a los de una vaca, y que además sus “padres” y sus “hijos” eran vacas; frente a este “descubrimiento”, el niño debía decidir si el animal era realmente un caballo o una vaca. En el *procedimiento de la transformación*, se presentaba a un miembro típico de una categoría que sufre una transformación (e.g.: una operación) que lo convierte en una entidad diferente; se presentaron transformaciones de categorías naturales (e.g.: un león se “transforma” en tigre) y de artefactos. El niño debía decidir si el animal o el artefacto habían cambiado su identidad sufriendo una transformación real o sólo en apariencia.

En ambos casos, los resultados fueron similares. Los niños de todas las edades aceptaban que la pertenencia a una clase determinada de artefactos, dependía de la apariencia externa. Respecto a las categorías naturales, sólo los niños de preescolar se dejaron guiar por la apariencia, no aceptando los cambios de identidad que suponía el “descubrimiento” o, por el contrario, afirmando que la “transformación” implicaba un cambio de identidad. Sin embargo, es importante señalar, que no aceptaron transformaciones de clases ontológicas diferentes, como por ejemplo de animales a plantas.

Para Keil, estos resultados muestran que los niños tienen nociones diferentes sobre categorías naturales y artefactos. Sin embargo, los preescolares son “empíricos” pues forman sus conceptos guiándose por la apariencia perceptiva; mientras que los niños de mayor edad son “teóricos”, asumen que las categorías naturales tienen propiedades subyacentes y se guían por ellas para formar sus conceptos. Con posterioridad, Keil ha reformulado esta interpretación, señalando que aunque existen datos que prueban que la comprensión de las categorías naturales mejora con la edad, los niños pequeños tienen intuiciones fundamentales sobre las mismas, por lo que sostiene que son “teóricos” desde un comienzo. Esta aproximación teórica les permite determinar cuáles son los rasgos centrales o periféricos de un concepto; es decir, pueden detectar aquellas propiedades que covarían, y, al mismo tiempo, integrarlas en una teoría sobre patrones causales (Keil, 1994, 1998).

En suma, los trabajos de Keil muestran que el conocimiento teórico que sirve de base para la construcción las categorías naturales, supone la comprensión de la importancia de propiedades conceptuales--no obvias. La importancia de este tipo de propiedades ha sido descrita en variados ámbitos, y un tipo especial de propiedades no obvias son las denominadas *esencias* (Gelman, 2003).

La noción del *esencialismo psicológico* se refiere a la creencia, sostenida por niños y adultos, de que las categorías naturales poseen una naturaleza o esencia subyacente que no puede ser observada, pero que determina su identidad (Medin y Ortony, 1989). El *esencialismo* no requiere de un conocimiento especializado, no es que las personas creen en una esencia identificable, sino que simplemente poseen “un lugar reservado” (*placeholder*) para las esencias sin que sepan exactamente cuáles son (Medin, 1989).

Las esencias subyacentes se relacionan causalmente con propiedades superficiales y las determinan; así, si dos entidades comparten la misma esencia, se espera que, además, compartan muchos rasgos superficiales tales como apariencia y conducta. La importancia de las creencias *esencialistas*, es que permiten inferir las causas ocultas de los eventos, establecer explicaciones causales y proporcionar información específica de cada dominio.

Existen pruebas empíricas de que los niños conciben de manera *esencialista* una serie de fenómenos en ámbitos tan variados como el biológico --crecimiento, herencia, enfermedad (Gelman y Diesendruck, 1999), el movimiento (Gelman, Coley y Gottfried, 1994), el género (Taylor, 1996) y la raza (Hirschfeld, 1995), por mencionar algunos. Por ejemplo, pueden inferir que animales de una misma categoría tienen el mismo tipo de propiedades internas, aun cuando su apariencia no sea similar (Gelman y Markman, 1986; Diesendruck, Gelman y Lebowitz, 1998). Además, creen que sólo un cambio en los órganos internos de un animal puede cambiar su identidad, mientras que una transformación superficial no la modifica (Gelman y Wellman, 1991; Gelman et. al., 1994; Keil, 1989).

El desarrollo de las categorías *esencialistas* está influido de manera importante por el lenguaje. Los *nombres* de las entidades permiten que el niño reconozca cuáles de ellas pertenecen a una misma categoría, puesto que sabe que si comparten propiedades subyacentes, compartirán también el mismo nombre. El conocimiento asociado con ese nombre, le permite inferir si éste se refiere a una clase (Gelman, 2003); por ejemplo, si el niño escucha la frase “*este animal es un gato*”, infiere que ese ejemplar posee las propiedades que él ha aprendido sobre los gatos; mientras que una frase como “*este animal está durmiendo*”, sólo le entrega información sobre un estado transitorio de esa entidad, y no sobre la categoría a la que pertenece.

Aun cuando se ha planteado que las creencias *esencialistas* sobre los seres vivos son universales y emergen tempranamente (Atran, 1998; Bloom, 1996; Gelman y Kalish, 2006; Gelman et al., 1994), también es cierto que los niños de cinco años aún no comprenden plenamente las causas subyacentes; sólo a los ocho años de edad, es posible

comprender que un cambio en la apariencia o conducta de un animales, no lo puede transformar en otro de una especie diferente (Keil, 1989). Frente a estos datos, Wellman y Gelman (1998) plantean la existencia de un precursor del *esencialismo*; previamente, los niños deben comprender que los estados y mecanismos internos son responsables de estructuras explícitas y de comportamientos observables, capacidad que se ha observado en niños de entre cuatro y cinco años.

En los apartados anteriores, hemos descrito resumidamente la visión tradicional del desarrollo conceptual y las visiones alternativas a éste. De estas aportaciones, quisiéramos destacar la diferencia radical que existe entre la estructura de las categorías artificiales y la estructura de las categorías naturales. Estas últimas se caracterizan por poseer un conjunto importante de propiedades subyacentes --concebidas en algunos casos como *esencias*-- que permiten construir explicaciones e inferir atributos no observables. La importancia fundamental de las propiedades esenciales frente a las propiedades transitorias o aparentes, es una distinción muy relevante para los objetivos de esta tesis. Revisemos a continuación, cómo el conocimiento de las propiedades subyacentes de las categorías naturales, permite que los niños realicen importantes inferencias inductivas generalizables a los miembros de dichas categorías.

1.3. INDUCCIÓN

La importancia de las inferencias inductivas es que permiten utilizar el sistema conceptual para ir más allá de la información inmediata, usar la experiencia pasada y responder efectivamente a nuevas situaciones (Smith, 1994; Yamauchi y Markman, 1998). En este sentido, las categorías naturales son una importante fuente de inferencias, puesto que sus miembros comparten una cantidad significativa de propiedades; es decir, si se asume que una entidad pertenece a una categoría, es posible hacer juicios sobre la probabilidad de que comparta con los demás miembros otras propiedades, aunque no necesariamente sean observables --órganos internos, estructura química (Gelman y Markman, 1987).

De este modo, podemos decir que el pensamiento inductivo es un proceso de extensión de dicha información; a partir de observaciones de propiedades específicas, por extrapolación o analogía, éstas se generalizan a la categoría y, por consiguiente, a otros miembros de la misma (Farrar, Raney y Boyer, 1992; Wisniewski, 2002).

Teniendo en cuenta la información en la que se basan --pertenencia a una categoría o similitud de propiedades-- es posible distinguir entre dos tipos de inferencias (Farrar et al., 1992; Gelman, 2003; Gelman, Coleman y Maccoby, 1986; Yamauchi y Markman, 1998, 2000). Así, y de acuerdo con Yamauchi y Markman (1998, 2000), las *inferencias* permiten predecir nuevas propiedades de una entidad en base a su pertenencia a una categoría; mientras que la *clasificación* permite inferir la categoría a la que pertenece una entidad, en base a la semejanza de sus propiedades. Aun cuando desde un punto de vista lógico, ambos tipos de inferencias son iguales, desde un punto de vista psicológico, proporcionan información diferente y presentan distintos grados de dificultad para los niños pequeños.

Por otro lado, quisiéramos descartar el papel del lenguaje en la resolución de tareas de categorización y de inferencias, puesto que gran parte de los estudios utilizan etiquetas léxicas. En las tareas de categorización se usa un *nombre* que designa a la categoría y denota a un grupo particular de ejemplares. En las tareas de inducción se usa un *adjetivo* que designa una propiedad de la categoría y denota las características de un ejemplar (Miller y Johnson-Laird, 1976; Murphy, 1991; Tversky y Hemenway, 1984; Yamauchi y Markman, 2000).

El uso de etiquetas léxicas de distinto tipo influye de manera importante en la actuación de los niños, puesto que sus respuestas varían considerablemente si escuchan un *nombre* o un *adjetivo* o si no se les presenta ninguna etiqueta.

Cuando se evalúa la capacidad de los niños para realizar inferencias, también se utilizan dos tipos de tareas, (Gelman, 2003) *tareas de inducción* --inferir propiedades de una entidad en base a la categoría a la que pertenece-- y *tareas de categorización*-- inferir la categoría a la que pertenece una entidad a partir de una de sus propiedades. En un estudio realizado por Gelman et al., (1986) se mostró que los preescolares resuelven más fácilmente las tareas de inducción; el conocimiento del *nombre* de la categoría, permitió inferir correctamente (81% de los casos) las propiedades de una entidad, mientras que el conocimiento de las propiedades sólo permitió inferir correctamente el nombre de la categoría en el 42% de los casos.

Una serie de trabajos han establecido la capacidad de niños de 3 años y medio para realizar inferencias basadas en categorías de nivel básico, aun cuando los rasgos superficiales o aparentes sean perceptivamente ambiguos; esta capacidad se observa incluso cuando se utilizan sinónimos para referirse a los objetos e.g.: *roca* y *piedra* (*rock* y *stone*) (Gelman y Markman, 1986, 1987; Gelman et al., 1986).

Los resultados anteriores se relacionan con el hecho de que el potencial inductivo de las categorías es mucho mayor que el de las propiedades. Las categorías influyen fuertemente en el proceso de inducción, puesto que dirigen la atención hacia la información relevante, como por ejemplo las relaciones de inclusión de clases especificadas en la etiqueta de la categoría. Es decir, los juicios inductivos sobre una entidad se harán, primariamente, en base a la categoría a la que ésta pertenece; los rasgos que esa entidad comparte con otras categorías, no se tendrán en cuenta (Malt, Ross y Murphy, 1995; Murphy y Ross, 1994; Ross y Murphy, 1996; Yamauchi y Markman, 1998, 2000).

Las dificultades de los preescolares para utilizar el poder predictivo de una propiedad, se relacionan con el hecho de que las clases y las propiedades tienen un estatus diferente; además, la prioridad conceptual de los niños pequeños es establecer el tipo de objeto y después las propiedades del mismo (Waxman y Markow, 1998). Para predecir la categoría a la que pertenece una entidad a partir de sus propiedades, es necesario poseer un conocimiento específico sobre la relevancia conceptual de dicha propiedad; por ejemplo, sólo propiedades esenciales (como el *adn* o la estructura molecular) serían tan potentes como la categoría para guiar inferencias inductivas. Así, las propiedades subyacentes se generalizan a miembros de la misma categoría, mientras que propiedades superficiales y no generalizables (e.g.: "*100 libras de peso*", "*es sucio*" o la edad del animal) no se extrapolan a otro ejemplar de la misma categoría (Diesendruck y Shatz, 1997; Gelman y Markman, 1986; Waxman y Senghas, 1992).

A medida que avanza el desarrollo, la capacidad para realizar inferencias mejora de manera importante, ya que tal como lo señalan López, Gelman, Guthiel y Smith (1992), ciertos principios del pensamiento inductivo no se desarrollan hasta la edad escolar. Por ejemplo, los niños de entre siete y ocho años aunque comprenden los nombres de las categorías supraordenadas e identifican ejemplos que pertenecen a éstas, tienen dificultades para explicarlas y comprender ese nivel de abstracción (Gelman y O'Reilly, 1988). Es posible que el predominio de las categorías de nivel básico, impida que el niño preste atención a cuestiones como la cantidad de miembros de una categoría o la diversidad de los mismos, lo que afecta la generalización de sus juicios inductivos.

Murphy (2002) atribuye dicho cambio evolutivo al hecho de que el niño maneja conocimientos de dominios particulares que le permiten determinar qué tipo de propiedades son inducibles y cuáles no lo son, cuestión que depende de la naturaleza de las categorías. Por ejemplo, las categorías naturales tienen propiedades comunes, tales como

los mismos mecanismos internos y el mismo origen, mientras que los artefactos y los eventos tienen en común propiedades de localización y función. Sin embargo, sólo a los ocho años se generalizan propiedades internas (e.g.: tener cierta estructura química) a categorías naturales y funciones a artefactos.

En resumen, pareciera que lo importante del proceso de inducción es que los niños sean capaces de distinguir propiedades inducibles de aquellas que no lo son. No basta que simplemente piensen que dos entidades pertenecen a la misma categoría y que, por tanto, son del mismo tipo o clase.

Por último, y de acuerdo con lo que hemos comentado anteriormente, es relevante destacar que el concepto *propiedad* es central en la investigación en formación de conceptos, pues se asume que éstos poseen determinados tipos de propiedades y, además, las tareas conceptuales se basan en el procesamiento de las mismas. De modo que, comprender las propiedades en sí mismas es una cuestión fundamental (Solomon y Barsalou, 2001). A ello dedicaremos el apartado siguiente, refiriéndonos brevemente a algunos trabajos que dan cuenta del logro de la comprensión de diferentes tipos de propiedades.

1.4. COMPRENSIÓN DE PROPIEDADES ESTABLES Y TRANSITORIAS

La relevancia conceptual de distintos tipos de propiedades se puede comprender, de manera global, en función de su estabilidad o transitoriedad. De este modo, la distinción *estable/transitorio* permite distinguir propiedades permanentes, inherentes, subyacentes, reales frente a propiedades temporales, accidentales, aparentes, superficiales.

La comprensión de esta distinción ha sido ampliamente investigada en niños preescolares, quienes han mostrado dificultades para diferenciar entre características estables y transitorias. Por ejemplo, aún no logran el pleno dominio de la distinción *apariencia-realidad* (Flavell, Flavell y Green, 1983; Flavell, Green y Flavell, 1986; Flavell, Green y Flavell, 1989) o no comprenden que el género está determinado genéticamente y, por tanto, es una característica estable independiente de cambios superficiales (Eaton y Von Bargen, 1981; Gouze y Nadelman, 1980; Kohlberg, 1966; Marcus y Overton, 1978; Slaby y Frey, 1975). También, fallan en reconocer la constancia de propiedades físicas como número, masa o volumen (Gelman y Gallistel, 1978), o creen

que alteraciones en la apariencia superficial de un animal pueden alterar su identidad (Keil, 1989).

En este sentido, quisiéramos detenernos brevemente a comentar algunos trabajos que muestran las dificultades referidas anteriormente. Revisaremos las principales conclusiones obtenidas por Flavell y sus colaboradores en varios de los trabajos dedicados al estudio de la distinción *apariencia-realidad*. Por otra parte, comentaremos de manera muy resumida el logro de la comprensión de la constancia de género.

Las apariencias, aunque pueden ser engañosas, proporcionan una base rápida para hacer juicios iniciales sobre objetos y eventos. A diferencia de los niños pequeños, los adultos aunque no sepan cuál es la realidad de una entidad determinada, son conscientes de la posibilidad de que su apariencia puede ser engañosa (DeVries, 1969; Flavell, Green y Flavell, 1986; Keil, 1989; Taylor y Flavell, 1984).

En una serie de trabajos, Flavell y sus colaboradores (Flavell et al., 1983; Flavell et al., 1986) investigaron si los niños distinguían entre dos tipos de propiedades: las reales, referidas a las partes inherentes y estables del objeto, y las aparentes, referidas a propiedades que pueden variar en diferentes contextos. Los resultados de estos estudios, mostraron que los niños pequeños confunden las propiedades aparentes de los objetos con las reales. Es decir, asumen que un cambio en las características aparentes altera las propiedades inherentes, lo cual indica que tampoco comprenden que las propiedades reales no experimentan cambios.

En estas tareas, los preescolares cometen de manera sistemática dos tipos de errores: el *error fenomenológico* y el *error realista*. El *error fenomenológico*, supone la confusión de las propiedades aparentes del objeto con las reales; mientras que el *error realista*, supone la confusión de las propiedades reales del objeto con las aparentes. Además, estudios realizados con niños norteamericanos, chinos e hispanohablantes confirmaron estos resultados, lo cual indica que esta noción y las edades en las que se domina, son relativamente universales (Flavell, Zhang, Zou, Dong y Qi, 1983; Sera et al., 1997). La mayoría de los niños entre seis y siete años ya han logrado distinguir entre propiedades reales y aparentes, mientras que los niños de cinco años se encontrarían en una etapa de transición (Flavell et al., 1989).

Las dificultades de los niños pequeños son de tipo general y se observan en una variedad de creencias y apariencias, como por ejemplo: identidad *aparente-real*; propiedades *aparentes-reales* (color, tamaño, forma), acciones *aparentes-reales* (Flavell, 1986); emociones *aparentes-reales* (Harris, 1989; Harris y Gross, 1988); carácter moral

aparente-real (Flavell, Mumme, Green y Flavell, 1992). Estas dificultades se explican porque la comprensión de la diferencia entre propiedades aparentes y reales requiere de la capacidad para representar una misma entidad en dos sentidos diferentes. El niño debe generar y mantener una representación del objeto real mientras, simultáneamente, genera una segunda representación --la aparente-- del mismo objeto. Por este motivo, la comprensión de la distinción *apariencia-realidad*, es considerada como un indicador del desarrollo de una habilidad metarepresentacional (Flavell, 1986).

Por otra parte, estas habilidades también se correlacionan con las habilidades requeridas para resolver tareas de adopción de perspectivas visuales, falsa creencia (Gopnik y Astington, 1988; Wimmer y Perner, 1983) y distinción *simulado-real* (Taylor y Flavell, 1984). La concurrencia de estas capacidades se debe a que todas ellas descansan sobre los mismos mecanismos (Flavell, Flavell, Green y Wilcox, 1980, 1981).

Pese a las dificultades descritas antes, los niños de tres años resuelven correctamente tareas que requieren manejar la distinción *simulado-real*, es decir, les resulta más fácil comprender el concepto de *simulado* y su expresión lingüística, que comprender el concepto de *apariencia* y la expresión “*parece como*” (Flavell, 1986; Flavell et al., 1986). De este modo, la comprensión de estas nociones implica la existencia de una relación entre el desarrollo conceptual y semántico (Flavell, Flavell y Green, 1987).

Teniendo en cuenta todo lo anterior, se puede plantear que, en general, los niños de seis a siete años manejan la distinción *apariencia-realidad*, pero no la dominan completamente (Flavell, Green y Flavell, 1985). Aunque responden correctamente a las tareas, les cuesta explicar sus elecciones, y si lo hacen no mencionan ni la apariencia ni la realidad como justificación. Esta dificultad para etiquetar verbalmente la distinción *apariencia-realidad* es reflejo de una dificultad conceptual. Los niños parecen carecer del conocimiento y la habilidad para hablar de las nociones en sí mismas. Sin embargo, a la edad de 11 y 12 años se tiene un conocimiento estructurado y explícito de la apariencia, la realidad y las relaciones entre ambas nociones (Flavell et al., 1985).

En suma, esta capacidad metarepresentacional se limita primero a situaciones simuladas. Una vez que se ha desarrollado suficientemente la habilidad de pensar en algo como simulado pero real, se puede transferir a situaciones de *apariencia-realidad* y adopción de perspectivas.

Pero además la habilidad para distinguir *apariencia-realidad* es esencial para comprender la constancia de género (Martin, Gervai y Németh, 2002, 2003). El género es un atributo esencial, inmutable e independiente de los cambios en la apariencia física o

cambios conductuales (Martin et al., 2003). La comprensión de la constancia de género se va adquiriendo a lo largo de la edad escolar; en un primer momento, la clasificación de niños y niñas según su género se basa en rasgos perceptivos ligados a la apariencia física o a la conducta. Más tarde, y como resultado del conocimiento sobre los hechos biológicos que determinan el género, estos criterios de clasificación serán redefinidos (Huston, 1983).

La mayoría de las tareas utilizadas para evaluar la constancia de género corresponden a tareas de clasificación en las que se debe inferir el género de la persona a partir de la observación de ciertas propiedades. Como hemos visto, este tipo de tareas ofrece mayores dificultades para los niños pequeños; sin embargo, independientemente de esta observación metodológica, la mayoría de los estudios coinciden en que la comprensión de la constancia de género se desarrolla --primero para sí mismo y a continuación para otros-- en el transcurso de la edad escolar (Gouze y Nadelman, 1980; Marcus y Overton, 1978; Slavy y Frey, 1975).

La adquisición de la constancia de género se lograría a través de tres etapas --*identidad, estabilidad y consistencia de género*. En primer lugar, se adquiere la *identidad de género*, que permite que el niño reconozca su propio género y el de los otros. En un segundo momento, se logra la *estabilidad de género*, que supone comprender que el género es una característica que permanece estable a través del tiempo. Finalmente, se adquiere la *consistencia de género*, asumiendo que además, el género es una característica fija e inmutable.

De este modo, por medio de las nociones de *apariencia-realidad* y constancia de género hemos podido apreciar la relevancia conceptual de la comprensión de distintos tipos de propiedades. Sin embargo, el estudio de la misma no ha estado exento de críticas. Bales y Sera (1995) plantean que en la mayoría de los trabajos se ha investigado la comprensión de la estabilidad de los atributos, en función de cambios en características superficiales o aparentes; en este contexto, los errores cometidos por los preescolares, se consideran como un indicador de que no comprenden la estabilidad de las propiedades. Sin embargo, no se ha puesto énfasis en una interpretación complementaria; probablemente, los niños tampoco comprendan que los cambios observados en algunas propiedades son transitorios y no afectan a la identidad de las entidades. Por este motivo, no es posible saber si la dificultad de los niños es que no comprenden la permanencia de una característica estable o la variabilidad de una propiedad transitoria.

Con el objetivo de examinar, de manera independiente, la comprensión de características personales o psicológicas estables, cambiantes e irreversibles, Bales y Sera

(1995) realizaron un estudio con niños de entre tres y cinco años. Como propiedades estables seleccionaron especie (humana o animal), raza y género, las propiedades cambiantes fueron estado de ánimo, peso y estado de salud, y las propiedades cambiantes pero irreversibles fueron edad y estatura. Los resultados obtenidos mostraron que no comprenden que hay ciertas características personales que cambian y son transitorias y, por tanto, no alteran la identidad personal; por el contrario, los niños comprenden sin dificultad aquellos rasgos que son estables y permanentes.

Este patrón de error fue observado en la mayoría de los niños. A menudo, interpretan que el cambio de una característica transitoria, implica un cambio en las características estables de las personas y, por consiguiente, en su identidad; es decir, no comprenden la transitoriedad de esas características. Respecto a éstas, es interesante destacar que aquellas que suponen un cambio a largo plazo, como el peso y la edad, fueron más difíciles de comprender; en cambio, una característica transitoria como el estado de ánimo fue comprendida con mayor facilidad. Por otro lado, cuando los niños justificaron sus respuestas rara vez explicaron los cambios aludiendo a mecanismos de cambio biológico, al paso del tiempo o a la intervención de un tercero.

Sin embargo, un grupo minoritario de niños, presentó un patrón de error inverso; es decir, no comprendieron que algunas características permanecen estables, sino que consideraron que las características personales son transitorias y cambian. Ambos patrones de error, que son sistemáticos y no producto del azar, sugieren que los preescolares siguen distintos caminos para adquirir la comprensión adulta del estatus de los atributos personales. No obstante, las autoras señalan que el conocimiento y comprensión de la dicotomía *estable/transitorio* no se desarrolla a la manera *todo o nada*, sino que incluso se puede ir adquiriendo atributo por atributo.

En resumen, a lo largo de este capítulo hemos descrito brevemente aspectos del desarrollo conceptual en los cuales la comprensión de las propiedades de las entidades tiene un papel central. Así, hemos visto que las propiedades subyacentes son fundamentales para la formación de categorías, son la base de las creencias esencialistas y de la comprensión de la identidad de las entidades. En los procesos de inducción, conocer el estatus conceptual de las propiedades es determinante para hacer predicciones adecuadas. Por otro lado, la comprensión de la distinción *apariencia-realidad*, además de permitir distinguir entre propiedades aparentes y reales, sirve de base para la comprensión de la constancia de género.

Una cuestión importante que quisiéramos destacar, es que el desarrollo conceptual durante la etapa escolar es profundo y significativo, y que se aprecian diferencias respecto a etapas anteriores del desarrollo. Con esto, no desconocemos las capacidades de los preescolares en ámbitos tan variados como el razonamiento sobre las intenciones, número, y causación (Gelman y Williams, 1997); extensión de nuevas palabras sobre la base de rasgos compartidos (Balaban y Waxman, 1997; Blanchet, Dunham, y Dunham, 2001; Waxman y Namy, 1997); capacidad para hablar y razonar sobre cosas abstractas (Gelman, 2003; Prasada, 2000; Uttal, Liu y DeLoache, 1999), sino que queremos enfatizar la idea de que muchas de estas habilidades continúan perfeccionándose más tarde.

Como hemos insistido a lo largo de este capítulo, creemos que la comprensión de la diferencia entre propiedades *estables/transitorias* tiene un papel central en la formación de conceptos, inducción, distinción *apariencia-realidad* y constancia de género. A partir de los datos empíricos que hemos presentado, también es posible pensar que la comprensión de dichas propiedades se desarrolla en forma progresiva hasta alcanzar el dominio pleno de la misma. Así, la primera distinción que dominan los niños pequeños es la distinción *simulado/real* y a partir de ésta, un poco más tarde, podrán distinguir propiedades aparentes y reales; sólo alrededor de los ocho años comprenderán que las transformaciones aparentes no suponen un cambio en la identidad de las entidades.

Mediante las consideraciones señaladas en el párrafo anterior, queremos mostrar que la comprensión de la distinción *estable/transitorio* es compleja, y podemos ver que también se relaciona con importantes nociones cognitivas que difieren en su grado de dificultad y, por tanto, en el momento evolutivo en que se adquieren.

Por otra parte, en este capítulo hemos hecho alusión a la relación ente el desarrollo cognitivo y el desarrollo semántico, destacando el papel de las etiquetas lingüísticas en la resolución de tareas conceptuales. En este sentido, queremos destacar que en español la distinción conceptual *estable/transitorio* se gramaticaliza mediante el uso copulativo de los verbos *ser* y *estar* más adjetivo. De este modo, independientemente de como se explique la distribución de *ser/estar* con adjetivos, es claro que el empleo de uno u otro verbo enfatiza propiedades de diferente estatus conceptual, información que resulta muy relevante para categorizar las entidades. Tal como lo plantea Sera (1992), por medio de la distinción *ser* y *estar* con adjetivos se obtiene información sobre las dimensiones en torno a las cuales los atributos son organizados.

Así, podríamos decir que mediante esta marcación lingüística se expresa y reafirma un acto cognitivo. En el caso de *ser* con adjetivos, la relación entre sujeto y atributo es

fija, permitiendo la categorización de una entidad en base a la identificación conceptual de sus cualidades; mientras que en el caso de *estar* con adjetivos, la presencia de la noción espacio-temporal expresa que el vínculo entre sujeto y atributo es dinámico y móvil y, por tanto, las características de la entidad son válidas sólo para ese caso particular (Fosgaard, 2000). La relación específica entre la distinción conceptual *estable/transitorio* y la distinción lingüística *ser/estar* con adjetivos, será analizada y discutida en el siguiente capítulo.

Capítulo 2:

LA DISTINCIÓN *SER/ESTAR* EN ESPAÑOL

La relación entre el pensamiento y el lenguaje ha sido objeto de discusión de distintas disciplinas. Desde la lingüística, la psicología y la antropología se ha planteado si la forma en que las lenguas dividen y estructuran el mundo influye en la manera en que las personas piensan sobre la realidad.

En los últimos años ha habido un resurgimiento de los planteamientos de Sapir (1949) y Whorf (1956), es decir de su conocida *hipótesis del relativismo lingüístico* que plantea que la lengua que habla una persona influye en la manera “cómo piensa” sobre el mundo. La hipótesis incluye dos supuestos importantes. El primero de ellos es que las lenguas se diferencian en la interpretación que hacen de la experiencia, tanto en la información seleccionada para representar el mundo como en la manera de organizar dicha información. El segundo supuesto plantea que esas interpretaciones influyen en el pensamiento, guiándolo o apoyándolo.

Poner a prueba estos postulados implica evaluar las diferencias existentes entre las lenguas y determinar su influencia en la cognición; esto es, establecer cuáles son los mecanismos de influencia y el poder de los mismos. En este sentido, es muy importante distinguir el efecto específico del lenguaje --relativismo lingüístico-- tanto de la influencia general del lenguaje como del uso del lenguaje --por ejemplo, instruido frente a no instruido-- en la cognición humana (Lucy, 1999). Es decir, lo relevante es determinar qué aspectos del lenguaje influyen, el tipo de efecto y la magnitud del mismo (Bloom y Keil, 2001).

Una parte de las investigaciones translingüísticas ha buscado establecer la influencia de las lenguas sobre la cognición no-lingüística en situaciones en las que el lenguaje no se está utilizado. En este sentido, Lucy (1992, 1999) propone evaluar separadamente la estructura de la lengua y la cognición; es decir, evaluar la actuación cognitiva al margen de contextos verbales y establecer una interpretación cognitiva independiente.

Para Slobin (2003) sin embargo, la cognición no es independiente ni del contexto de uso del lenguaje ni de las prácticas culturales. Los seres humanos permanecen gran parte del tiempo en conductas lingüísticas de distinto tipo, preparando, produciendo e interpretando mensajes verbales; éste sería un proceso “en línea” que sucede mientras se utiliza el lenguaje --*thinking for speaking*-- en el cual la cognición desempeña un papel dinámico en la expresión lingüística. Existen algunas investigaciones translingüísticas desarrolladas dentro de este marco y a las cuales nos referiremos más adelante.

Si asumimos que existe interdependencia entre el lenguaje y la cognición, es necesario entonces establecer la naturaleza de la relación entre lenguaje y conceptos. Es decir, debemos determinar si existe correspondencia entre la realidad extralingüística y las distinciones que una lengua permite hacer. El concepto de *nociones gramaticalizadas*, que discutiremos en el siguiente apartado, nos permitirá describir esta relación.

2.1. NOCIONES GRAMATICALIZADAS

No existe una relación directa y universal entre la manera en que los seres humanos experimentan el mundo y su expresión en el lenguaje. Es decir, hay conceptos que no se expresan lingüísticamente y otros que sí reciben una expresión lingüística. Estos últimos, son conceptos importantes para los hablantes de una lengua y constituyen una fuente de significado compartido por los miembros de esa comunidad.

Para transmitir ese significado y expresarlo mediante construcciones gramaticales se utilizan diferentes tipos de elementos. Es así como existen morfemas que se refieren a los objetos y eventos de la experiencia --morfemas léxicos-- y morfemas que relacionan estas experiencias entre sí y con la perspectiva del hablante --morfemas gramaticales. Los morfemas léxicos son un conjunto abierto dentro de los que se encuentran los sustantivos y los verbos, además de los adjetivos; mientras que los morfemas gramaticales, incluyen conjunciones o preposiciones y otros morfemas que expresan, por ejemplo, género, número, tiempo, aspecto.

Algunas *nociones gramaticalizadas* parecen ser universales y otras se observan sólo en algunas lenguas (Talmy, 1985,1988). Existirían, de acuerdo con este autor, una serie de dominios que no son susceptibles de recibir una marcación gramatical en ninguna lengua, y hay otras nociones que sí lo son como por ejemplo número, género, tiempo, aspecto, persona, forma de los objetos, distancia social o duración del evento, etc. (Slobin, 1997).

Las investigaciones translingüísticas realizadas para establecer el efecto del lenguaje sobre la cognición “en línea”, han mostrado que existe una gran variabilidad en el tipo de nociones que se gramaticalizan en distintas lenguas. Por ejemplo, los estudios de Slobin (1996) con hablantes de inglés, español, hebreo y alemán mostraron la existencia de notables diferencias en la noción de aspecto verbal en sus narraciones “verbales”. Para los hablantes de inglés fue importante expresar si un evento está en progreso o no; los hablantes de español se centraron en expresar si el evento había sido completado o no; los hablantes de alemán hicieron elaboradas descripciones de las trayectorias y los hablantes de hebreo fueron indiferentes al concebir el evento como durativo o limitado en el tiempo. También han dado cuenta de esta variabilidad translingüística los trabajos de Lucy (1992) sobre la relación entre las variaciones en la marcación del número gramatical y la atención al número y la forma, y las diferencias en el dominio espacial observadas por autores como Levinson (1996) y Pederson, Danziger, Wilkins, Levinson, Kita y Senft (1998), entre otros.

En suma, puesto que las lenguas difieren en la división del dominio semántico en categorías lingüísticamente relevantes. No existiría un único conjunto de categorías prelingüísticas sobre las que se pueda proyectar directamente el significado de elementos lingüísticos. Además, según una lengua determinada los conceptos relevantes de un dominio particular se distribuyen en varios tipos de elementos lingüísticos, y estos patrones de distribución varían a través de las lenguas (Slobin, 1997).

De acuerdo con lo anterior, la proyección precisa entre categorías conceptuales y gramaticales específicas en una lengua supone aprendizaje. Prestando atención al input lingüístico que reciben, los niños deben descubrir cómo se codifican diferentes nociones en su lengua materna y cuáles de éstas deben ser gramaticalizadas (Bowerman 1985, 1989, 1996).

En este sentido, el desarrollo cognitivo puede evolucionar independientemente del lenguaje, pero el desarrollo semántico puede estar sujeto a diferencias lingüísticas que determinen, al menos en parte, sus características y su evolución (Bowerman, 1989; Choi y Bowerman, 1991; Slobin, 1985). Gopnik y Meltzoff (1997) proponen que la adquisición de determinadas formas lingüísticas influye en el desarrollo de habilidades cognitivas relacionadas y, por tanto, el lenguaje puede facilitar la cognición y viceversa, es decir, el desarrollo de nociones cognitivas puede acelerar el aprendizaje de los términos lingüísticos que las codifican.

Clark (2001) ha denominado *categorías robustas*, a aquellas nociones que se gramaticalizan en una lengua concreta. Sin embargo, según esta autora, también los niños intentarían expresar nociones conceptuales no gramaticalizadas en la lengua que están aprendiendo. Durante el proceso de adquisición del lenguaje se observan en el habla algunas categorías conceptuales que no se basan en el lenguaje proveniente del entorno y que corresponden a las denominadas *categorías emergentes* (Clark, 2001). Mediante éstas los niños realizan distinciones semánticas conceptualmente relevantes que no tienen una expresión convencional en el uso adulto de la lengua que están adquiriendo.

De este modo, en lenguas donde no existen expresiones convencionales “hechas” para proyectar estas categorías, los intentos de los niños por proyectarlas son distinguibles, aunque transitorios. A menudo al comienzo del segundo año, asignan un significado no convencional a cualquier forma que hayan elegido para expresar esa *categoría emergente*. Sin embargo, puesto que esta expresión no es reforzada en el input que reciben, los niños abandonan sus categorías emergentes y las adaptan a alguna de las expresiones convencionales disponibles para su expresión.

En resumen, de acuerdo con Clark existirían categorías emergentes que se intentan proyectar tempranamente y que difieren de las formas convencionales de uso adulto de una lengua determinada.

A partir del análisis de los datos de un diario de adquisición del inglés (Clark, 2001, datos no publicados del diario de su hijo) Clark propone que la distinción conceptual entre propiedades inherentes y temporales --o estables y transitorias como decidimos denominarlas-- podría considerarse como una “candidata” a categoría emergente. En inglés no existe una noción gramaticalizada para esta distinción, sin embargo, es lo suficientemente relevante para aparecer, aunque temporalmente, como una categoría emergente. Por ejemplo, su hijo inventaba dos formas adjetivales --ausentes en el léxico convencional-- para distinguir entre propiedades estables y propiedades transitorias. Así, usaba de manera consistente los adjetivos terminados en *y* (e.g.: *crumby*) para expresar una propiedad estable de la entidad, y adjetivos terminados en *ed* (e.g.: *crumbed*) para referirse a propiedades transitorias resultantes de una acción. Sin embargo, como lo señala la propia autora, la determinación del estatus de esas categorías requiere de más datos, pues se basan en un solo niño.

La propuesta de Clark nos parece interesante puesto que destaca que la distinción conceptual *estable/transitorio* es suficientemente relevante como para que se manifieste tempranamente. Al mismo tiempo, destaca el hecho de que en español esta distinción se

encuentra gramaticalizada mediante el uso de los verbos copulares --*ser o estar* con adjetivos-- que expresan la naturaleza estable o transitoria de las mismas propiedades. Así pues, los niños que aprenden el español deben adquirir el uso correcto de los verbos *ser/estar* con adjetivos. En este sentido, Clark se refiere a los datos analizados por Sera (1992) que muestran que niños hablantes de español producen esta distinción a edades tempranas (alrededor de los tres años y medio).

En resumen, respecto de lo que hemos venido comentando quisiéramos destacar por una parte, la relevancia conceptual de la distinción estable/transitorio en cuanto a posible categoría robusta o emergente y por otra, destacar que en español esta noción se encuentra gramaticalizada y, por tanto, supone un aprendizaje obligatorio para los niños que adquieren el español como lengua materna.

Considerando que el estudio de *ser/estar* con adjetivos está unido indisolublemente al estudio de estos últimos, antes de analizar el funcionamiento general de los verbos *ser/estar* en español, nos parece importante referirnos al proceso de adquisición de esta categoría gramatical.

Aun cuando no podemos dar cuenta aquí, de manera detallada, de los estudios evolutivos realizados para establecer la dificultad que tienen los preescolares para proyectar la relación entre propiedades y adjetivos, presentaremos, de manera breve, dos aportaciones centrales derivadas de estos trabajos. Una de ellas referida a la complejidad del proceso de adquisición de adjetivos (Mintz y Gleitman, 2002; Waxman y Klibanoff, 2000) y, la otra, referida al papel que tiene en este proceso la estructura de la lengua que se aprende (Waxman, Senghas y Benveniste, 1997).

2.2. LA ADQUISICIÓN DE LOS ADJETIVOS

Cuando los niños se enfrentan a la compleja tarea de aprender el lenguaje, uno de los problemas que deben resolver es determinar el significado de las palabras; para ello deben extraer las palabras relevantes del input que escuchan, identificar nociones conceptuales importantes y proyectar la relación entre palabras y conceptos. Al escuchar una palabra generan múltiples hipótesis sobre su significado, lo que implica, por un lado, la capacidad de recoger y procesar información relevante y, por otro, poseer un desarrollo conceptual adecuado que represente las nociones que van a ser codificadas lingüísticamente. Para facilitar la resolución de este problema, los niños utilizan una serie de pistas o claves de

carácter pragmático, sintáctico o semántico que reducen el número de hipótesis sobre el significado de la palabra (Au, 1990; Au y Markman, 1987, Markman, 1987, 1990; Woodward y Markman, 1997).

En suma, los niños deben aprender que distintos tipos de palabras --nombres, adjetivos y verbos-- codifican distintos tipos de relaciones --categorías, propiedades y acciones, respectivamente. Los resultados obtenidos por diversos estudios de adquisición del lenguaje han permitido concluir que estas categorías no sólo se adquieren en distintos momentos, sino que su proceso de adquisición se basa en mecanismos diferentes (Gentner, 1982; Gleitman, 1990; Maratsos, 1991; Tomasello, 1992).

Así, se plantea que la adquisición temprana de la relación *nombre/categoría* sería relativamente universal y que su aprendizaje difiere del de otras categorías gramaticales, como los verbos y los adjetivos. De acuerdo con esto, los niños que aprenden distintas lenguas esperan que un nombre aplicado a un objeto individual, se refiera a ese objeto en particular y también a otros miembros de la misma categoría básica (Markman y Hutchinson, 1984; Waxman, 1990; Waxman y Kosowski, 1990; Waxman, Senhgas y Benveniste, 1997). Más adelante veremos cómo los nombres de las categorías de nivel básico desempeñan un papel importante en la adquisición de los adjetivos.

A diferencia de los nombres, que son una categoría gramatical muy estable (Berlin, 1992; Goldin-Meadow, Butcher, Mylander y Dodge, 1994; Lyons, 1977), los adjetivos presentan una gran variabilidad translingüística y evolutiva, observándose diferencias tanto en aquellos aspectos de la experiencia que se codifican con adjetivos como en su extensión (Choi y Bowerman, 1991; Dixon, 1982; Gentner, 1982; Talmy, 1985; Wierzbicka, 1986).

Por otra parte, aunque los niños se encuentran familiarizados tempranamente con los adjetivos y las propiedades que éstos codifican, el dominio de la relación específica entre adjetivos y propiedades emerge más tarde que la relación entre nombres y categorías (Booth y Waxman, 2003; Waxman, 1999). De hecho, escuchan muchos adjetivos en el input lingüístico que reciben, muestran interés y sensibilidad por propiedades etiquetadas con adjetivos (e.g.: color, textura, forma) y se basan en ellas para razonar sobre objetos y eventos (Needman y Baillargeon, 1998; Wilcox, 1999). Pese a ello, los adjetivos son escasos en los vocabularios infantiles tempranos (Caselli, Bates, Casadio, Fenson, Sanderl, y Weir, 1995; Fenson, Dale, Reznick, Bates, Thal y Pethick, 1994).

Así pues, la prioridad es lexicalizar la categoría del objeto, antes que sus propiedades o partes; los niños menores de dos años asumen que el significado de una nueva palabra --incluso si la nueva palabra se presenta bajo la forma sintáctica de un

adjetivo-- se refiere a una categoría (Hall y Waxman, 1993; Hall, Waxman y Hurwitz, 1993; Imai y Haryu, 2004; Markman, 1989; Markman y Hutchinson, 1984). Además la adquisición de los adjetivos necesariamente es posterior a la de los nombres, puesto que los primeros dependen semántica y sintácticamente del nombre que modifican (Booth y Waxman, 2000; Klibanoff y Waxman, 2000; Mintz y Gleitman, 2002; Waxman y Markow, 1998).

A los 21 meses de edad se comienza a dominar, en forma parcial, la distinción entre nombres y adjetivos (Waxman y Markow, 1998). Los preescolares presentan una dificultad difícil de explicar para adquirir los adjetivos y sólo alrededor de los cuatro años de edad lograrán su pleno dominio (Gelman y Taylor, 1984; Hall, 1991, 1994, 1996; Hall y Moore, 1997; Hall et al., 1993; Waxman, 1999); en general, no existe una regla para el aprendizaje del significado de los adjetivos, éstos emergen del contexto y de variadas fuentes de información (Smith, Jones y Landau, 1992).

Así, sólo bajo ciertas condiciones, se generalizará un *nuevo adjetivo* a otros objetos que compartan la propiedad codificada por éste. Por un lado, el objeto descrito con el *nuevo adjetivo* debe pertenecer a una categoría de nivel básico y, por otro, deber ser un objeto cuyo nombre es conocido por el niño (Klibanoff y Waxman, 2000; Mintz y Gleitman, 2002; Waxman y Markow, 1998). Por ejemplo, estudios como los de Hall y Lavin (2004) y Markman y Jaswall (2004) mostraron que un *nuevo adjetivo* referido a un objeto desconocido (e.g.: una *llama blanca*) era interpretado por niños de tres años como el nombre del objeto y no como la propiedad. Este error se comete no porque desconozcan la diferencia entre nombres y adjetivos, ni la relación entre adjetivos y propiedades, sino porque no disponen de un nombre para el objeto y, por ello, proyectan el *nuevo adjetivo* como una categoría y no como una propiedad; es decir, la familiaridad del objeto y de su nombre tienen un efecto importante.

Como es sabido, el predominio conceptual de las categorías de nivel básico facilita el aprendizaje temprano de sus nombres; también señalamos que la interpretación del significado de un adjetivo depende del nombre que modifica. La relación de ambos elementos, ha permitido plantear que los *nombres* de las categorías de nivel básico serían el punto de inicio para la adquisición de los adjetivos. Es decir, apoyándose en las categorías básicas y sus nombres, los niños extraen claves conceptuales y lingüísticas para interpretar y generalizar un adjetivo a miembros de categorías de diferente nivel que comparten la propiedad codificada por ese adjetivo.

Desde el punto de vista cognitivo, el proceso de comparación --junto con el etiquetado de los objetos con un nombre-- facilita la proyección de la relación adjetivo-propiedad y su generalización (Au, 1990; Heibeck y Markman, 1987; Waxman y Booth, 2001; Waxman y Klibanoff, 2000). Por ejemplo, en tareas en las que se compara a miembros de la misma categoría de nivel básico que sólo difieren en una propiedad (e.g.: un auto rojo frente a un auto azul) los preescolares pueden generalizar un *nuevo adjetivo* a miembros de distintas categorías de nivel básico (e.g.: una pelota roja). Incluso niños de tres años generalizaron *nuevos adjetivos* a miembros de categorías de diferente nivel (Mintz y Gleitman, 2002; Waxman y Klibanoff, 2000). En este tipo de tareas es importante la semejanza, puesto que los niños tienen dificultades con la comparación de objetos que varían en más de una dimensión. En este sentido, la semejanza facilita la comparación y aumenta la notoriedad de la propiedad (Klibanoff y Waxman, 2000).

También el uso explícito del nombre de la categoría de nivel básico facilita la generalización del adjetivo, de modo que niños de dos años pueden extender el *nuevo adjetivo* a miembros de categorías de distinto nivel (Mintz y Gleitman, 2002; Waxman y Klibanoff, 2000). Al disponer del nombre de la categoría básica, la interpretación del *nuevo adjetivo* ya no se restringe sólo a miembros de una categoría de nivel básico.

En resumen, si se facilita la adquisición del nivel básico proporcionando claves conceptuales y lingüísticas, el niño puede usar ese nivel como una base para generalizar los adjetivos a miembros de otras categorías (Waxman y Lidz, 2006).

Sin embargo, esto no significa que para los preescolares la adquisición de los adjetivos sea una tarea sencilla ni que todos los adjetivos se adquieran al mismo tiempo. Los niños deben aprender que los adjetivos codifican una amplia variedad de propiedades (estados emocionales, estados fisiológicos transitorios, propiedades perceptivas fácilmente observables, propiedades abstractas, rasgos personales, etc.), que su significado depende del nombre que modifican --el nombre proporciona importante información que facilita la interpretación de un adjetivo-- y que poseen diferente grado de extensión. Por ejemplo, los adjetivos de cambio de estado se adquieren antes que los adjetivos referidos a propiedades inherentes (Gelman et al., 1986); los adjetivos dimensionales (e.g.: alto, bajo, grande, pequeño) son complejos y sólo entre los cuatro y seis años se comprenden plenamente y algunos especialmente complejos mucho más tarde (Ehri, 1976; Galeote y Checa, 2006; Olivier, 2000; Ryalls, Winslow y Smith, 1998; Smith, Cooney y McCord, 1986; Smith, Ratterman y Sera, 1988; Trabaso, 1977).

2.2.1. ESTUDIOS TRANSLINGÜÍSTICOS

Como ya hemos dicho, los adjetivos son una categoría gramatical que presenta una importante variación translingüística, y por ello su adquisición estará fuertemente influida por la lengua que se esté aprendiendo. Para establecer este efecto se han realizado algunos estudios con niños de entre tres y siete años monolingües de inglés, español y francés, cuyos resultados comentaremos a continuación (Waxman et al., 1997).

Los autores de estos trabajos prestaron especial atención a las construcciones gramaticales en las que se usan los adjetivos. Tanto el español como el italiano permiten que los adjetivos aparezcan en construcciones del tipo *Det-A*, en las que se puede omitir el nombre, por ejemplo en vez de “el auto azul” se puede decir “el azul”; así, los adjetivos pueden adoptar algunos rasgos sintácticos y semánticos asociados con los nombres. Sin embargo, esta interpretación nominal de los adjetivos no está disponible ni en inglés ni en francés. A partir de esta diferencia, se planteó la hipótesis de que la actuación en una tarea de generalización de *nuevos adjetivos* variaría en función de la lengua.

Los niños participantes del estudio fueron asignados a una de tres condiciones experimentales. En la *condición sin palabra*, se presentaba el objeto diana sin usar ni un nombre ni un adjetivo; en la *condición nuevo nombre*, el objeto diana se etiquetaba con un *nuevo nombre* y en la *condición adjetivo* se empleaba un *nuevo adjetivo* para describir una de sus propiedades. Las alternativas de generalización eran de dos tipos, taxonómicas --objetos pertenecientes a categorías similares a la del objeto diana-- y temáticas --objetos relacionados temáticamente con el objeto diana.

Los resultados obtenidos en la condición *nuevo nombre*, confirmaron la relación nombre/categoría, puesto que los niños de todas las lenguas generalizaron los *nuevos nombres* a objetos, es decir hicieron elecciones taxonómicas. Sin embargo, en la condición *nuevo adjetivo* la actuación de los niños difirió considerablemente en función de la lengua. Los hablantes de inglés y francés generalizaron los adjetivos según el nivel esperado por azar, es decir no mostraron una preferencia marcada ni por las opciones taxonómicas ni por las temáticas. Mientras que los hablantes de español e italiano generalizaron los *nuevos adjetivos* a objetos, es decir realizaron elecciones taxonómicas, del mismo modo que lo hicieron con los nombres. Aunque esta elección fue menos marcada que en el caso de los nombres, fue sistemática y se observó en todas las edades.

Lo interesante de los resultados anteriores, es que permiten reforzar la idea de que la adquisición de adjetivos no sigue un patrón universal, sino que depende de las características de cada lengua. Los niños hablantes de francés e inglés tienen la expectativa de que los nombres y no los adjetivos se refieren a categorías de objetos. Por otra parte, la generalización taxónomica de nuevos adjetivos que realizaron los niños hablantes de español e italiano, se podría explicar porque en estas lenguas se permiten construcciones del tipo *Det-A*; lo cual haría posible que tanto nombres como adjetivos puedan generalizarse a categorías de objetos.

En síntesis y de acuerdo con los datos que hemos comentado, los adjetivos son una categoría gramatical compleja que a diferencia de otras categorías gramaticales --como los nombres-- presenta una mayor variabilidad. Ésta ha sido la razón que ha llevado a autores como Waxman y Lidz (2006, p. 315) a plantear que: “en esencia, entonces, la relación entre adjetivos y propiedades es elusiva”.

Una manera de avanzar en la comprensión del proceso de adquisición de adjetivos y sus variaciones translingüísticas es ampliar los estudios aquí referidos. Por ejemplo, Waxman et al. (1997) señalan que sus trabajos se han centrado exclusivamente en la adquisición de nombres frente a adjetivos, y que sería necesario centrarse en el estudio de la adquisición de los adjetivos. De este modo, se podría establecer de manera más específica la interpretación que los niños hacen de ellos. En este sentido, es importante estudiar la comprensión de distinto tipo de propiedades, pues trabajos como el de Graham, Weder y McCrimmon (2003) han establecido que niños y adultos hablantes del inglés restringen o amplían la generalización de adjetivos según el tipo de propiedades que codifican (e.g.: estables o transitorias).

2.3. LOS VERBOS SER/ESTAR EN ESPAÑOL

Una particularidad del español --aunque también de otras lenguas-- es la existencia de la distinción gramaticalizada por los verbos *ser* y *estar*. Desde un punto de vista diacrónico, estos verbos perdieron su significado original y se fueron gramaticalizando. De acuerdo con Cuervo (1994) el verbo *ser* es producto de la fusión de los verbos latinos *esse* --existir-- y *sedere* --estar sentado; las formas de *esse* se referían a la existencia de una entidad y eran más abstractas, ya que *existir* no suponía una determinación espacial. Estas dieron origen al verbo *ser*, que se comenzó a usar para expresar las cualidades esenciales y

permanentes de una entidad. El origen de *estar*, se encuentra en el verbo latino *stare* -- estar de pie-- y posteriormente se usó para expresar las características accidentales de una entidad. Bello (1921, p. 194) propone una definición de *ser* y *estar* que hasta el presente continúa siendo la más conocida y aceptada: “*ser* (de *sedere*, estar sentado) se aplica a las cualidades esenciales y permanentes; *estar* (de *stare*, estar de pie), a las accidentales y transitorias. De aquí la diferencia entre “*ser pálido*” y “*estar pálido*”, “*ser húmeda, una casa*” y “*estar húmeda*”; diferencia delicada, y sin embargo de uso universal y uniforme en todos los países castellanos”.

Tal ha sido la complejidad teórica y práctica de este fenómeno del español, que una gran cantidad de estudios lingüísticos han intentado determinar el valor semántico de estos verbos y establecer sus reglas de uso (Falk, 1979, 1987; Fernández, 1999; Franco y Steinmetz, 1983; Luján, 1980; Navas-Ruiz, 1977; Porroche, 1988, 1990). En general, se plantea que la mayoría de las lenguas no dispone de una pareja similar a *ser* y *estar* para expresar la distinción conceptual contenida en estos verbos. Otras lenguas cuentan sólo con un verbo copulativo, por ejemplo en inglés *to be*; esto no significa que no se pueda realizar la distinción conceptual contenida en *ser* y *estar* --cualidades y estados, respectivamente-- sino que ésta se logra por medio de otros medios sintácticos, por ejemplo en inglés mediante de la adverbialización o el orden de las palabras (Fosgaard, 2000).

En algunos estudios se plantea que esta distinción es un rasgo idiosincrásico y característico del español, no comparable con los datos observados en otras lenguas (Leonetti, 1994); incluso se ha afirmado que sería el reflejo de la peculiar visión hispánica del mundo. Sin embargo, el contraste entre *ser* y *estar* también se encuentra presente en otras lenguas como el portugués, el catalán, y tal vez en el celta y el escocés; lo que sucede es que la mayor parte de los estudios se han realizado en torno a *ser* y *estar* en español (Falk, 1987; Franco y Steinmetz, 1983; Geesling y Guijarro, 2005; Marín, 2004).

El uso copulativo de estos verbos se ha transformado en uno de los temas más complejos de la gramática española, entre otras razones porque muchos de los adjetivos pueden utilizarse con ambos verbos. Este problema se refleja claramente en las palabras de Crespo (1946, p. 45): “¿Por qué es tan difícil el uso de los verbos *ser* y *estar* fuera de los países de habla española? ¿Por qué ni la más inculta persona entre nosotros jamás vacila en usarlos? Los mismos nativos españoles cometen errores garrafales en otros puntos de su propio idioma, pero nunca tienen dificultades en estos verbos.”

La certidumbre del hablante nativo para elegir correctamente el uso de uno u otro verbo con un adjetivo determinado, contrasta con la incertidumbre existente respecto de las reglas que conforman esa competencia lingüística (Franco y Steinmetz, 1983); dicha situación revela la distancia existente entre los principios y reglas y el uso de la distinción (Fosgaard, 2000). Así, las argumentaciones desarrolladas para explicar la función atributiva todavía resultan insuficientes y son objeto de una importante controversia (Porroche, 1988; Marín, 2001).

Pero además el contraste semántico existente en la distinción *ser/estar* con adjetivos no sólo es una dificultad para los especialistas en el tema. Los estudios sobre la adquisición del español como segunda lengua señalan que los aprendices de ésta encuentran gran dificultad para utilizar correctamente *ser* y *estar* con adjetivos (Geesling y Guijarro, 2005).

Para comprender los problemas derivados de la función copulativa de *ser* y *estar* es necesario conocer las características del sistema atributivo del español; como veremos a continuación la atribución se realiza por medio de oraciones del tipo *SN-V-Adj.*, las cuales permiten expresar la función copulativa de *ser/estar*.

2.3.1. EL SISTEMA ATRIBUTIVO EN ESPAÑOL

Antes de referirnos a las características del sistema atributivo, es necesario señalar dos cuestiones planteadas en la mayoría de las gramáticas españolas. Una es que distinguen tres contextos de uso de *ser* y *estar* --auxiliar, predicativo y atributivo; la otra es que se acepta la distinción entre verbos copulativos y predicativos, asumiendo que *ser/estar* tienen esta doble función (Fernández, 1999; Porroche, 1988, 1990).

Existe un consenso relativo para explicar el uso auxiliar y predicativo de estos verbos (las dificultades para explicar la función copulativa las abordaremos más adelante). Como auxiliares, *ser* y *estar* se combinan con infinitivos, participios y gerundios para expresar distintos aspectos del proceso verbal. Con participios, *ser* expresa la acción (voz pasiva) e.g.: “*es construida*”, mientras que *estar* se refiere al resultado de la acción e.g.: “*está construida*”. Con gerundios dan lugar a las perífrasis verbales, las que se construyen tanto con *ser* como con *estar*.

La función predicativa de *ser* y *estar* se refiere a su uso como verbos intransitivos. Así, *ser* se usa exclusivamente para referirse a la existencia de las entidades y la

localización de eventos e.g.: “*Dios es*”, “*el concierto es a las siete*”; mientras que *estar* se utiliza exclusivamente para referirse a localización espacial de objetos o entidades e.g.: “*el aula está en el primer piso*”, “*las llaves están en el cajón*”. En estos casos no existe alternancia en el uso de ambos verbos.

Por otra parte, la distinción entre verbo predicativo y copulativo se realiza en base a una serie de criterios semánticos y sintácticos. De este modo, según Fernández (1999) los verbos copulativos se caracterizan por: a) el sujeto gramatical que aparece en la oración copulativa no es el sujeto semántico del verbo copulativo, sino del atributo; b) son verbos *desemantizados o gramaticalizados*, cuyo significado se ha modificado para adquirir un valor aspectual (referido al “modo de acción”); c) son portadores de los morfemas flexivos verbales imprescindibles en la oración (tiempo, modo, aspecto, número y persona), y d) forman con el atributo un predicado inseparable, cuyo núcleo léxico es una categoría nominal (que funciona como atributo). Estas características no se aplican a los verbos predicativos, pues éstos se caracterizan por seleccionar un sujeto semántico y poseer contenido léxico pleno.

Algunos autores consideran que la distinción entre verbos predicativos y copulativos no es del todo clara (Navas-Ruiz, 1977). También se cuestiona el hecho de que *ser* y *estar* sean los únicos verbos copulativos del español, puesto que existen otros verbos de cambio que tienen una función copulativa (Porroche, 1988). Para efectos de nuestro estudio asumiremos la postura de la gramática tradicional aceptando la distinción entre verbos predicativos y copulativos.

Una vez esclarecidos los puntos anteriores nos centraremos, de aquí en adelante, en la descripción de la función atributiva de los verbos *ser* y *estar*. Esta función se expresa por medio de las denominadas oraciones copulativas del tipo *SN-V-Adj.* que permiten conectar el adjetivo con el sustantivo. A diferencia de las oraciones predicativas, en las que el núcleo del predicado es un verbo, en las copulativas el predicado está formado por un atributo o elemento nominal --sustantivo o adjetivo-- que expresa una característica del sujeto y un verbo copulativo portador de los morfemas de número, persona, tiempo, modo y aspecto (Porroche, 1990).

Además las oraciones copulativas cumplen con las características descritas para la atribución: la gramaticalización del verbo; la interdependencia entre el verbo y el adjetivo que los hace una unidad indisoluble; y la imposibilidad de que el verbo con el adjetivo se transformen en un grupo disyunto sin que cambie el significado (Fernández, 1999).

Si bien consideramos que *ser/estar* son verbos copulativos, las oraciones construidas con uno u otro verbo presentan diferencias importantes. El verbo *ser* copulativo es el verbo que representa el estado más elevado de gramaticalización y para muchos autores es el único verbo copulativo puro del español (Fernández, 1999; Fosgaard, 2000); la función de este verbo, semánticamente vacío, es unir un predicado no verbal con su sujeto. En construcciones copulativas como e.g.: *el niño es inteligente*, el predicado está representado por un elemento nominal (adjetivo en este caso) cuya función primaria no es la predicación y, por tanto, requiere de un verbo copulativo para realizar esta función (Porroche, 1988).

Además las oraciones copulativas construidas con el verbo *ser* pueden subdividirse en *oraciones copulativas de caracterización* y *oraciones copulativas de identificación*, dependiendo de la función semántica del atributo en relación con el sujeto y de la intención y presuposición del hablante (Fernández, 1999). En el caso de las *oraciones copulativas de identificación*, se establece una relación de identidad entre las dos expresiones vinculadas por *ser* e.g.: *Pedro es el alcalde* (Fernández 1999, 2369 p.).

En particular, nos centraremos en las *oraciones copulativas de caracterización*, dado que nos interesa destacar los tipos de atributos que pueden funcionar como caracterizadores del sujeto. En este sentido, un atributo de *caracterización* se refiere a cualquier característica que permite diferenciar al sujeto en el discurso; de este modo, el atributo puede referirse a cualidades físicas, psíquicas, morales o de materia, origen o procedencia, posesión o pertenencia o adscripción a una clase. Los atributos de propiedad que más frecuentemente se usan con *ser* corresponden a adjetivos léxicos y participios adjetivos; más adelante nos referiremos al papel de los adjetivos en la atribución.

Así pues, el uso de *ser* permite definir al sujeto o entidad como miembro de una clase. Esta definición se hace a partir de un rasgo distintivo que comparten supuestamente todos los miembros de la misma; en este sentido, podemos decir que la atribución con *ser* sigue siendo categorial, puesto que describe, califica y evalúa a la entidad. De este modo, es la estrecha relación existente entre el sujeto y el atributo la que garantiza la identidad e identificación del objeto.

Como ya hemos señalado, la gramática tradicional opone al verbo copulativo *ser* el verbo *estar*. Sin embargo, no existe acuerdo para diferenciar entre un uso predicativo y copulativo de *estar*, pues tanto la localización (uso predicativo) como los *estados* (uso atributivo) se refieren a manifestaciones del ser del sujeto; por tanto ambas situaciones corresponden a un mismo tipo de predicado, los *predicados episódicos o de estadios*.

También se señala que este verbo admite dos tipos de atributos --locativos y no locativos-- unos se refieren a la situación física del sujeto y los otros a distintos estados del mismo. Además algunos autores consideran que no se puede plantear que *estar* sea un verbo copulativo puro, puesto que es un verbo especificado aspectualmente (Fernández, 1999).

Las oraciones copulativas en las que aparece *estar* se caracterizan porque en éstas se vinculan atributos --*estados*-- con su correspondiente sujeto. En resumen, podemos decir que la atribución realizada mediante *estar* es una atribución local y parcializadora; en ésta, el vínculo entre sujeto y atributo se hace móvil, pues aparece la noción de espacio y tiempo (Fosgaard, 2000).

En los párrafos precedentes hemos descrito de manera muy general las características de *ser* y *estar* como verbos copulativos. El otro componente importante de las oraciones copulativas son los adjetivos, tema que ocupa en papel central en la mayoría de los trabajos sobre los verbos copulativos del español (Falk, 1979, 1987; Fernández, 1995; Franco y Steinmetz, 1983); el estudio de los adjetivos tampoco ha sido simple, a causa de la diversidad de adjetivos existentes y de las diferentes propuestas desarrolladas para su análisis y clasificación. A continuación analizaremos de manera más detallada la función copulativa de *ser* y *estar*, es decir el uso de *ser/estar* con adjetivos.

2.3.2. LOS USOS DE SER/ESTAR CON ADJETIVOS

Los adjetivos constituyen clases léxicas abiertas de gran complejidad léxico-conceptual. Tradicionalmente, se entiende por adjetivo todo término que modifica directamente al nombre. Los adjetivos codifican propiedades de distinta naturaleza y, por ello, existe una relación directa entre éstos y los atributos. De tal manera que toda palabra que actúa como atributo está adjetivada, ya que la función predominante de un adjetivo es atribuir al referente de su sustantivo *cualidades* y *estados* (Navas-Ruiz, 1977).

En general, se acepta que cierto tipo de adjetivos se construyen sólo con *ser*, otros sólo con *estar* y otros con ambos verbos, siendo este último caso el más frecuente y el más complejo de explicar. La mayor parte de los adjetivos que se pueden utilizar con ambas formas corresponden a adjetivos léxicos referidos a cualidades físicas, psicológicas o morales y cualidades perceptivo-sensoriales (e.g.: *es/está guapa*).

Existen varias propuestas de clasificación de los adjetivos (Clements, 1988; Luján, 1980, 1981; Fernández, 1995; Marín, 2001) y una de las más difundidas se basa en la posibilidad de uso con *ser* o *estar* (Fernández, 1999). Dentro de esta línea, la propuesta de

Luján (1980, 1981), además de ser una de las más utilizadas, ha servido de base para otras tipologías propuestas posteriormente. De acuerdo con criterios semántico-aspectuales, basados en la perfectividad, dicha autora distingue tres grupos de adjetivos. La perfectividad es una característica semántica de ciertos predicados que denotan una situación o estado resultante de una acción o proceso; la palabra *perfectivo* se refiere a “acabado” o “completado” (Bosque, 1990). De este modo, existirían adjetivos que poseen el rasgo [+perfectivo] por ejemplo: *descalzo, harto, lleno, desnudo*, compatibles con *estar* y que designan resultados de acciones, procesos o estados; también existirían adjetivos con el rasgo [-perfectivo] como es el caso de: *inteligente, justo, discreto, cortés*, compatibles con *ser*. Y por último, existirían adjetivos con el rasgo [+/- perfectivo] que, independiente de su significado léxico, se pueden construir con ambos verbos como por ejemplo: *alto, flaco, hermoso, alegre*, entre otros (Luján 1980,1981).

De este modo, el uso de *ser* y *estar* con adjetivos que sólo admiten uno de los dos verbos no presenta mayores dificultades, ya que en estos casos las reglas de uso son claras. Por ejemplo, los denominados adjetivos clasificadores --referidos a nacionalidad, lugar de nacimiento, religión, clase social, partido político-- se usan exclusivamente con *ser* puesto que clasifican y caracterizan a las entidades (Fernández, 1999). También en expresiones con sintagmas preposicionales --*ser de*-- más sustantivo o adjetivo, sólo se utiliza el verbo *ser* e.g.: *María es de ojos azules, Isabel es de corta estatura*, (Porroche, 1988).

Por otra parte, existen adjetivos que por su contenido semántico se usan sólo con *estar* e.g.: *lleno, contento*; lo mismo sucede con los participios adjetivales que expresan estados e.g.: *ella está enfadada* (Porroche, 1988). Así, con el verbo *estar* sólo se pueden usar adjetivos que son susceptibles de cambio o que son percibidos por el hablante como expresión de una modificación. Los adjetivos sensoriales, de medida y de evaluación, utilizados con *estar* expresan el resultado de una experiencia e.g.: *la sopa está buena*.

Las situaciones descritas anteriormente corresponden a aquellos infrecuentes casos en los que el uso de *ser* y *estar* con adjetivos no admite confusión. No obstante, como ya sabemos, la gran mayoría de los adjetivos puede construirse con ambos verbos, situación que Porroche (1988) ha denominado el “uso problemático de *ser* y *estar*” y de la cual nos ocuparemos en el apartado siguiente.

2.3.2.1. EL USO PROBLEMÁTICO DE *SER/ESTAR* CON ADJETIVOS

El problema que intentan explicar los especialistas se puede plantear del siguiente modo: frente a los adjetivos que admiten el uso de ambos verbos ¿cuáles son las restricciones que permiten al hablante decidir correctamente la elección de *ser* o *estar*?

Este interrogante ha generado distintos tipos de explicaciones que difieren en el énfasis asignado a aspectos sintácticos, semánticos o pragmáticos (Schmitt et al., 2004). Antes de referirnos a estas explicaciones, nos parece importante destacar que el propio hablante es quien decide como representar la realidad según los esquemas semánticos presentes en su lengua; esta decisión no constituye un fenómeno de carácter objetivo, sino claramente un hecho intersubjetivo (Fosgaard, 2000; Franco y Steinmetz, 1983).

En este sentido, las leyes de uso de *ser* y *estar* derivan de principios cognitivos muy generales y básicos que se basan en restricciones que moldean la percepción y pensamiento humano; tal como lo ejemplifica Porroche (1988) la oración “*es/está soltera*” se refiere a la misma realidad extralingüística, sólo que el uso de *ser* o *estar* con el adjetivo *soltera* refleja dos modos diferentes de organizar lingüísticamente la realidad extralingüística.

La manera tradicional de estudiar esta pareja copulativa es presentándola como una oposición entre propiedades estables y transitorias; así, mientras *ser* marca la estabilidad de las propiedades de una entidad, *estar* marca su temporalidad o transitoriedad. A partir de la distinción básica *estable/ transitorio* se han definido otras oposiciones binarias para explicar el uso de *ser* y *estar* más adjetivo. Una serie de contraejemplos cuestionan la dicotomía *estable/transitorio*; el verbo *estar* también se usa para referir ciertos estados que son permanentes como por ejemplo: *Juan está muerto*. Por el contrario, *ser* también se utiliza correctamente con propiedades transitorias por ejemplo: *Juan es joven*.

Frente a lo anterior, algunos autores han propuesto que la dicotomía *cualidad /estado* es más adecuada para explicar el uso de *ser* y *estar*; como ya hemos dicho, *ser* más adjetivo se refiere a cualidades mientras que *estar* más adjetivo a estados (Fernández, 1999). Las definiciones de cualidad y estado fueron planteadas por Bouzet (1953) y asumidas posteriormente por Falk (1979) y Porroche (1990). Así Bouzet (1953, p. 47) afirma: “serán *cualidad* los caracteres del objeto que permanecen independientes de las circunstancias actuales, y *estado* los caracteres que han tenido comienzo y pueden tener fin, vistos por consiguiente, bajo el aspecto de duración y valederos sólo para la actualidad”.

Sin embargo, los enfoques teóricos que más se han desarrollado son aquellos que analizan la distribución de la cópula sobre la base de criterios semántico-aspectuales; incluso, se plantea que la mayoría de las explicaciones vigentes se pueden reinterpretar en estos términos (Leonetti, 1994; Marín, 2004). Así, nos encontramos con la distinción entre *predicados individuales* y *predicados de estadios*; mientras *ser* sólo admite *predicados individuales* --que denotan propiedades de entidades, independiente de cualquier localización espacio-temporal-- *estar* sólo admite *predicados de estadios* --que expresan propiedades transitorias en relación a una localización espacio-temporal (Fernández, 1999). También en esta línea destaca la explicación en función de la perfectividad, que plantea que la diferencia entre *ser* y *estar* es de tipo aspectual (Luján, 1980, 1981; Navas-Ruiz, 1977) y que ya hemos visto en el apartado anterior.

Dentro de las explicaciones de tipo semántico y pragmáticas destaca la propuesta de Clements (1988) que señala que *estar* describe un estado resultante de un evento previo, asumiendo un nexa con una situación anterior /+Nexus/; por el contrario, *ser* no poseería ese rasgo /-Nexus/. Por otra parte, el trabajo de Falk (1979) se basa en el punto de referencia con el cual se compara el sujeto. Si la comparación se realiza atendiendo a una *norma general*, teniendo como referencia la clase a la que pertenece la entidad, el adjetivo se construye con *ser* (e.g.: *ella es guapa*) y se asume que el sujeto sobrepasa la media general respecto a esa característica. Mientras que si compara la entidad respecto a sí misma, se usa una *norma individual* que clasifica al sujeto en relación a una norma personal y entonces el adjetivo se construye con *estar* (e.g.: *ella está guapa*) asumiendo que el sujeto sobrepasa su media personal en relación a esa característica.

En esta misma línea explicativa, Franco y Steinmetz (1983) plantean que la comparación interna del sujeto respecto de sí mismo, admite el uso de *ser* --norma interna- y que la comparación externa permite el uso de *estar* --norma externa.

Actualmente ninguno de los enfoques explicativos descritos da cuenta cabalmente del uso de *ser/estar* con adjetivos que admiten su construcción con ambos verbos. Los inconvenientes de estos enfoques se resumen, según Porroche (1988), en tres aspectos centrales. El primero de ellos es que los términos usados para presentar una oposición entre *ser* y *estar* (e.g.: *estable/transitorio*) no han sido definidos de manera rigurosa; por otro lado, se advierte que con frecuencia se confunde la realidad extralingüística y la representación lingüística de esa realidad (plano real frente a plano semántico). Por último, no se cuenta con una sistematización que muestre de manera ordenada de los usos de estos verbos.

Como ya lo hemos señalado, el uso de *ser/estar* más adjetivo no sólo es un problema para los especialistas, también lo es para quienes aprenden el español como una segunda lengua. Por este motivo, los estudios en adquisición de segundas lenguas se han ocupado de investigar el proceso de aprendizaje de *ser* y *estar* en hablantes no nativos de español; comentaremos los resultados de estos trabajos en el siguiente apartado.

2.4. LA ADQUISICIÓN DE *SER* Y *ESTAR* EN HABLANTES DE ESPAÑOL COMO SEGUNDA LENGUA

Para los objetivos de esta tesis, nos parece interesante conocer cómo los hablantes no nativos del español logran dominar esta distinción. Para dar cuenta de ello, tomaremos como referente el conjunto de investigaciones realizadas por Geeslin y Guijarro (Geeslin, 2000, 2005; Geeslin y Guijarro-Fuentes, 2004, 2006) presentando de manera resumida sus aportaciones teóricas y empíricas.

Las primeras investigaciones realizadas en este ámbito, se centraron en describir las etapas en el proceso de adquisición de todos los usos (no sólo el copulativo) de *ser* y *estar*. De este modo, VanPatten (1985, 1987) describió cinco etapas: omisión de *ser* y *estar*; sobregeneralización de *ser* a la mayoría de los contextos; *estar* con el progresivo; *estar* con locativos y, por último, *estar* con adjetivos. Otros trabajos realizados posteriormente obtuvieron resultados similares (Gunterman, 1992; Ryan y Lafford, 1992). Todos estos estudios concluyen que el uso de *estar* con locativos y con adjetivos de *condición* --que son los que se usan con *estar* (Geeslin, 2000)-- son los que ofrecen la mayor dificultad a los hablantes no nativos de español (aunque no existe acuerdo en el orden de adquisición de estos dos usos).

De acuerdo con Geeslin (2000) el problema que presentan estos trabajos es que asumen que el uso de *ser/estar* con adjetivos se decide en base a la categorización binaria de los adjetivos --adjetivos *característicos* para *ser* y adjetivos de *condición* para *estar*. Sin embargo, la autora plantea que son las características semánticas y pragmáticas del discurso las que influyen en la decisión de usar *ser* o *estar* con un adjetivo específico en un contexto determinado. En un estudio realizado con dos grupos de hablantes no nativos de español --nivel inicial y nivel intermedio-- Geeslin (2000) demostró que la importancia de las características del discurso varía según el nivel de dominio del español. Por ejemplo, para decidir el uso de *estar* con un determinado adjetivo, los hablantes de nivel inicial

tuvieron en cuenta la característica “susceptible de cambio”; mientras que sólo los hablantes de nivel intermedio basaron sus decisiones en la característica “marco de referencia”. Estos datos confirman que en una etapa inicial se sobregeneraliza el uso de *ser*, pero éste disminuye en la medida que se adquiere un mayor dominio del uso de *estar*. Por otra parte, Geeslin y Guijarro-Fuentes (2006) advierten un interesante contraste entre los resultados obtenidos en los estudios sobre adquisición de *ser/estar* en hablantes no nativos de español y las investigaciones sociolingüísticas desarrolladas con hablantes nativos de español. Como ya comentamos, en los primeros se describen las etapas por medio de las cuales hablantes no nativos de español adquieren el uso correcto de *ser/estar*. En contraste con esta secuencia, los hablantes nativos de español muestran una gran variabilidad en el uso de *ser* y *estar*; por ejemplo, en países como Venezuela, México, Puerto Rico y Estados Unidos el uso de *estar* ha variado aceleradamente y se ha extendido a contextos donde antes se usaba *ser* (Gutiérrez, 1994; Silva-Corvalán, 1986).

La variabilidad observada en los hablantes nativos de español ha influido en el diseño de las investigaciones actuales sobre la adquisición de *ser/estar* más adjetivo en hablantes no nativos. De este modo, más que evaluar la precisión del uso de *ser/estar*, se pretende establecer los elementos lingüísticos y sociales que determinan el uso de estos verbos (Geeslin, 2000, 2003, 2005; Geeslin y Guijarro-Fuentes, 2006). Además, los juicios de hablantes nativos de español se han utilizado como punto de referencia para establecer el uso de *ser* y *estar* más adjetivo en contextos “obligatorios” --sólo se puede usar uno de los verbos-- y en contextos “variables” --ambos verbos son permitidos (Geeslin, 2001; Geeslin y Guijarro-Fuentes, 2004).

De la serie de trabajos realizados por Geeslin y Guijarro, nos referiremos a un estudio longitudinal sobre la adquisición de *ser/estar* más adjetivo en hablantes no nativos de español (Geeslin y Guijarro-Fuentes, 2006); este estudio incluye los resultados obtenidos por Geeslin (2001) y Geeslin y Guijarro-Fuentes (2004).

2.4.1. ESTUDIO LONGITUDINAL

Geeslin y Guijarro-Fuentes (2006) realizaron un estudio longitudinal durante un período de tres años con siete hablantes no nativos participantes de un curso de español; también se incluyó un grupo de 19 hablantes nativos de español. Este estudio tuvo como objetivo establecer la existencia de cambios en el uso *ser/estar* a medida que aumentaba el tiempo de instrucción.

Ambos grupos respondieron a una tarea escrita compuesta por 28 ítem. Se presentaba una historia que describía la interacción entre dos personas, al final de la cual una de ellas plantea una pregunta e.g.: “Paula y Raúl irán a un restaurante esta noche. Mientras ella se cambia en su habitación, Raúl la espera en la sala. Cuando Paula sale de la habitación le pregunta a Raúl: “¿Quieres ir en mi coche?”. A continuación se presentaban dos frases mediante las cuales el interlocutor (Raúl en este ejemplo) podía responder a la pregunta: a) una oración con *estar* e.g.: “qué guapa estás” y b) una oración con *ser* e.g.: “qué guapa eres”. El participante debía decidir si, en relación con la historia, la frase a), la frase b) o ambas eran correctas.

El grupo de hablantes de español respondió a esta tarea sólo en una ocasión; estos datos se utilizaron para establecer contextos de uso obligatorio y contextos variables o de uso no obligatorio de *ser/estar* más adjetivo. Para ello se dividieron los ítem en función de si las respuestas de los participantes fueron unánimes o variables; los ítem de respuesta unánime se definieron como contextos de uso obligatorio para *ser* o *estar* según correspondiera. Los ítem cuyas respuestas no fueron unánimes se establecieron como contextos de uso variables de *ser* y *estar*. De este modo, 14 ítem fueron obligatorios --9 para *ser* y 5 para *estar*-- y 14 ítem fueron variables. En función de estos datos se analizaron los resultados obtenidos en la misma tarea por los hablantes no nativos.

Por su parte el grupo de hablantes no nativos de español respondieron a la misma tarea en cuatro momentos diferentes después de una cantidad de horas de instrucción: 96 horas, 136 horas, 186 horas y al final del tercer año de instrucción.

Los datos obtenidos se analizaron para establecer el proceso de aprendizaje de *ser/estar* con adjetivos en contextos obligatorios y variables. En el contexto obligatorio, el uso correcto de ambos verbos aumentó --aunque no de manera significativa-- a lo largo del tiempo; la primera medida (96 horas de instrucción) mostró que el uso correcto de *ser* fue menor que el de *estar*, 68% frente a 74%; en la última medida se observó la misma tendencia, 80% de respuestas correctas para *ser* y un 94% para *estar*.

El uso correcto de *ser* en contextos obligatorios no sólo es bajo en un inicio, sino que después de tres años de instrucción el promedio de respuestas correctas no supera el 80%. Estudios previos (Geeslin, 2001 y Geeslin y Guijarro-Fuentes, 2004) refieren que en una primera etapa se sobreutiliza *ser*, y que después de este período tampoco se observa un aumento significativo en el uso correcto. Para los autores la sobreutilización inicial “encubre” los usos correctos de *ser* y, por esta razón, no hay un aumento significativo en la utilización adecuada de este verbo. Como señaláramos en un comienzo, se ha planteado

que el uso del verbo *ser* se adquiere tempranamente; sin embargo, estos resultados permiten cuestionar esta afirmación, al menos con hablantes no nativos.

En el caso de *estar*, la ausencia de un aumento significativo en el uso correcto, se explica porque los participantes mostraron niveles iniciales muy altos en algunos de los ítem. Es importante destacar que a lo largo de todo el periodo de estudio, el nivel de respuestas correctas en el uso de *estar* con adjetivos fue muy alto en comparación con *ser*.

Por último, en contextos variables sí se observó un aumento significativo en el uso de *estar*; sin embargo, los hablantes no nativos tienden a utilizar con mayor frecuencia *estar* en contextos en que los hablantes nativos de español lo hacen escasamente.

Los interesantes datos aportados por este estudio muestran que el uso de *ser* no se adquiere tan fácilmente como se había planteado en estudios anteriores; por otra parte, se observa con claridad que el uso de correcto de *estar* es mayor. Los autores plantean que estos resultados hacen necesario reformular los supuestos sobre la adquisición del uso de *ser* con adjetivos en hablantes no nativos del español.

En este capítulo hemos descrito las características generales de una noción gramaticalizada en español por los verbos *ser* y *estar*, refiriéndonos especialmente a los problemas derivados de su uso con adjetivos. Por esta razón, también hemos destacado las dificultades que experimentan los niños para adquirir los adjetivos y en la complejidad que supone para los aprendices del español el dominio de esta distinción.

A pesar de la importancia de las nociones gramaticalizadas y su relación con distinciones conceptuales, el estudio de la adquisición de *ser/estar* con adjetivos y su influencia en los procesos cognitivos ha concitado el interés de sólo unos pocos investigadores. En el próximo capítulo daremos cuenta de las aportaciones empíricas derivadas de las escasas investigaciones actualmente disponibles.

CAPÍTULO 3:

ADQUISICIÓN DE *SER/ESTAR* Y SU INFLUENCIA EN LOS PROCESOS COGNITIVOS

En este capítulo presentaremos las aportaciones empíricas de un conjunto de autores que han investigado sobre la distinción *ser/estar* en español. En primer lugar, nos referiremos a los trabajos sobre la adquisición, uso y comprensión de estos verbos, para después presentar las investigaciones que buscan establecer la influencia de dicha distinción en algunos procesos cognitivos.

3.1. ADQUISICIÓN, USO Y COMPRENSIÓN DE *SER/ESTAR*

Como ya hemos señalado, existen escasos estudios sobre la adquisición de la distinción *ser/estar*. En la bibliografía disponible sobre adquisición del lenguaje, los resultados del trabajo realizado por Sera (1992) se citan con frecuencia y constituyen una referencia obligada. En nuestras revisiones, además nos hemos encontrado con las investigaciones de Schmitt y Miller (*en prensa*), Schmitt et al., (2004), y con el trabajo de Herrera y Johnson (2005) que también aportan datos sobre el uso y comprensión de estos verbos copulativos. Recientemente también hemos tenido conocimiento de un estudio de adquisición de *ser/estar* y *to be* realizado por Silva-Corvalán y Montanari (*en preparación*). En ese orden, comentaremos brevemente las principales aportaciones de estos estudios.

3.1.1. USO DE LOS VERBOS *SER* Y *ESTAR* EN LOS ESTUDIOS DE SERA

En primer lugar, Sera (1992) se interesa por establecer el uso productivo de *ser* y *estar* en niños y adultos hablantes de español. Para ello realiza tres estudios diferentes: análisis de la distribución de *ser* y *estar* en diferentes contextos gramaticales; uso productivo de *ser/estar* con adjetivos y uso productivo de *ser/estar* con locativos.

3.1.1.1. ANÁLISIS DE LA DISTRIBUCIÓN DE *SER* Y *ESTAR*

En un primer estudio, Sera analiza la distribución de *ser* y *estar* --con nominales, adjetivos, locativos y como verbo auxiliar (sólo en el caso de *estar*)-- en niños y adultos hablantes de español, residentes en Madrid. Para ello, utiliza datos obtenidos en contextos naturales (muestra uno) y en una tarea de elicitación (muestra dos).

La primera muestra corresponde al habla espontánea de dos niños pequeños y sus padres (datos recogidos y transcritos en CHILDES por José Luis Linaza). El análisis de estos datos no mostró diferencias entre niños y adultos; con nominales sólo usaron *ser*, con locativos y como verbo auxiliar sólo emplearon el verbo *estar* y con adjetivos utilizaron tanto *ser* como *estar*. Además, ambos verbos se usaron con una frecuencia similar.

La segunda muestra corresponde al habla elicitada de adultos (5) y niños de diferentes edades monolingües de español (datos recogidos por María Eugenia Sebastián); la tarea de elicitación consistía en la narración de historias a partir de la observación de una serie de láminas, para lo que se utilizó el libro “*Frog Where Are You?*” (Mayer, 1969). En este formato tampoco se observaron diferencias importantes entre niños y adultos; el uso de *ser* y *estar* con adjetivos fue muy escaso predominando el uso del verbo *estar* (82 %) con locativos y como verbo auxiliar.

En resumen, a partir de estos datos Sera (1992) concluye que desde edades tempranas los verbos *ser* y *estar* se utilizan adecuadamente en diferentes contextos gramaticales: con nominales sólo se utilizó *ser*; con locativos y en función auxiliar sólo se usó *estar*, y con adjetivos se empleó tanto *ser* como *estar*. Algunos adjetivos sólo se usaron con el verbo *ser*, otros sólo con el verbo *estar* y otros con ambos verbos (e.g.: *bueno*, *largo* y *guapo*).

3.1.1.2. USO DE *SER/ESTAR* CON ADJETIVOS

En otro estudio, Sera (1992, estudio 3) diseña una tarea de elicitación para investigar el uso de *ser* y *estar* con adjetivos en adultos y niños hispanohablantes (cubanos) de diferentes edades (3;6 a 11;1 años). El material utilizado para elicitación *ser* más adjetivo consistió en pares de objetos que diferían en propiedades estables (e.g.: *grande, pequeño, largo, corto, verde, amarillo, redondo y cuadrado*); para elicitación *estar* más adjetivo se utilizaron pares de objetos que diferían en propiedades transitorias (e.g.: *seco, mojado, sucio, limpio, roto, sonriente, triste y enfermo*). Los niños debían describir estos objetos a una marioneta siguiendo la consigna “*dile a Pepe de éste*”; en caso de que no produjeran espontáneamente una frase con *ser o estar* más adjetivo, el experimentador les proporcionaba un ejemplo modelando una frase como “*éste es grande y éste es pequeño*”.

En general, los niños describieron las propiedades estables con *ser* más adjetivo y las transitorias con *estar* más adjetivo. Sin embargo, se observaron diferencias en función de la edad pues aunque los niños menores usaron correctamente (70%) *ser/estar* más adjetivo, los mayores mostraron una actuación superior. No influyó de modo significativo ni el tipo de propiedad (estable o transitoria) ni el modelado de la frase, aun cuando casi la mitad de los niños requirieron de esta ayuda.

En suma, a partir de este estudio Sera concluye, de nuevo, que desde edades tempranas los hablantes de español utilizan correctamente la distinción *ser/estar* más adjetivo. Aún así, advierte que no está claro que los niños hablantes de español utilicen los verbos *ser* y *estar* con un significado diferente. También es posible que el uso dichos verbos con adjetivos se aprenda de manera memorística.

3.1.1.3. USO DE *SER/ESTAR* CON LOCATIVOS

Como ya señaláramos, en español los verbos *ser* y *estar* se utilizan para expresar la localización de eventos y objetos respectivamente. Si bien es cierto que el uso de este contraste semántico no es problemático desde el punto vista lingüístico, conceptualmente la distinción entre objetos y eventos tiene un papel central en la estructura del conocimiento ontológico y sólo se domina alrededor de los siete años de edad (Keil, 1979).

Sera (1992) realiza un estudio con hablantes adultos de español (12) en el que mediante una tarea de completación de oraciones se evalúa el uso de *ser* y *estar* con locativos. Los resultados confirmaron que *ser* se usa exclusivamente para la localización de eventos y que *estar* se usa exclusivamente para la localización de objetos. Para probar

si niños hispanohablantes (cubanos) de diferentes edades (3;6 a 11;1 años) utilizan dicho contraste, la autora diseñó una tarea de elicitación que además respondieron ocho adultos. Se presentaba una maqueta de cartón dividida en cuatro habitaciones, en dos de ellas se ubicaron eventos (e.g.: una fiesta de cumpleaños) y en las otras dos objetos (e.g.: una motocicleta). Los niños debían preguntar a una marioneta por la ubicación de estos elementos siguiendo la consigna: “*Vamos a jugar un juego de esconder y encontrar y tú tienes que preguntarle a Pepe dónde. Pregúntale a Pepe dónde*”. Si los niños dominaban el uso contrastivo de *ser/estar* con locativos, preguntarían por los eventos usando el verbo *ser* (e.g.: *¿Dónde es la fiesta de cumpleaños?*) mientras que para preguntar por los objetos usarían el verbo *estar* (e.g.: *¿Dónde está la motocicleta?*).

Los niños de todas las edades usaron correctamente el verbo *estar* (98%) para pedir información sobre la localización de objetos. Sin embargo, el uso correcto del verbo *ser* para localizar eventos fue escaso (15% a 28%), en su lugar los niños utilizaron el verbo *estar* (77%). Para Sera, este error no sólo muestra la sobreutilización del verbo *estar* con locativos, sino que, además, indica que los eventos se conciben del mismo modo que los objetos. Aparentemente los niños aún no dominan la distinción ontológica entre objetos y eventos, ni tampoco su expresión lingüística con *ser* y *estar* más locativo.

A partir de estos estudios, Sera confirma que para los hablantes de español los verbos *ser* y *estar* tienen significados diferentes, tanto si se usan con adjetivos como si se usan con locativos. Por otra parte, recalca las diferencias existentes entre niños y adultos en el uso de *ser* y *estar* con locativos. Al respecto plantea que los niños sólo son capaces de utilizar un criterio sintáctico, puesto que el uso de *ser/estar* con locativos supone clasificar el predicado como una localización. Dicha clasificación no requiere de un juicio semántico dado que la mayoría de estos predicados comienza con preposiciones espaciales. No obstante, clasificar el sujeto de la oración como un objeto o un evento requiere de un juicio semántico que los niños no pudieron realizar. Recordemos que usaron de manera incorrecta el contraste semántico *ser/estar*, sobreutilizando el verbo *estar*. Para la autora estos resultados sugieren que conforme avanza el desarrollo habría una tendencia a usar criterios semánticos para elegir el uso de *ser* o *estar*.

Aun cuando la razón por la cuál los niños sobreutilizan el verbo *estar* con locativos no está clara, Sera propone algunas explicaciones. Si la información que proporciona el verbo *estar* no es relevante (Sera, 1992, estudio 2), su utilización podría ser una estrategia útil cuando el niño no tiene certeza del valor semántico de un atributo. También es posible

que sólo en edades más avanzadas los niños representen los eventos de una manera diferente a los objetos, tal como lo muestran los trabajos de Keil (1979). Otra opción es que pese a conocer el valor semántico de *ser* y *estar* y comprender la distinción entre objetos y eventos, piensen que muchas propiedades son transitorias y, por ello, utilicen el verbo *estar* con mayor frecuencia. Por último, Sera plantea que es probable que la sobreutilización de *estar* responda a la complejidad derivada de la interacción entre la tarea, las categorías lingüísticas y los atributos semánticos.

Los estudios que hemos descrito han permitido afirmar que desde los tres años y medio los preescolares utilizan correctamente *ser/estar* con adjetivos, mientras que el uso correcto de *ser/estar* con locativos sólo lo consiguen los niños mayores.

Una limitación que podemos observar en los estudios de Sera, es que sólo se interesa en establecer el uso de *ser/estar* más adjetivo mediante una tarea de elicitación dejando fuera de su análisis aspectos semántico-pragmáticos. Es decir, no sabemos si además de usar *ser/estar* más adjetivo los niños comprenden las implicaciones semánticas de esta distinción. Dicha limitación se intenta superar en los estudios que describiremos a continuación.

3.1.2. OTROS ESTUDIOS SOBRE EL USO Y COMPRENSIÓN DE *SER Y ESTAR*

Posteriormente a los trabajos de Sera, tenemos conocimiento de la realización de cuatro investigaciones centradas en el uso y comprensión de *ser* y *estar* en niños hablantes de español (Herrera y Johnson, 2005; Schmitt et al., 2004; Schmitt y Miller, *en prensa*; Silva-Corvalán y Montanari, *en preparación*). Comentaremos los principales resultados y las conclusiones aportadas por dichas investigaciones comenzando con los estudios realizados por Schmitt y sus colegas.

Schmitt y sus colegas (véase Schmitt et al., 2004 y Schmitt y Miller, *en prensa*) asumen una explicación semántico/pragmática para dar cuenta de las diferencias entre *ser* y *estar*. Desde este punto de vista, la temporalidad/permanencia no es una característica *per se* de *ser* y *estar*, sino una implicatura derivada de la aspectualidad, puesto que ambos verbos pueden ser adecuados para expresar propiedades permanentes o transitorias. Como *estar* tiene marca aspectual, denota una propiedad que es válida en un determinado período

de tiempo y, por tanto, este verbo se asocia con una implicatura de temporalidad. Por el contrario, *ser* no posee una marca aspectual y se usa para expresar permanencia, aunque si se agregan modificadores aspectuales *ser* también puede referirse a una propiedad transitoria. En este sentido, Schmitt y sus colegas plantean que sólo *estar* hace referencia a un estado real y, por consiguiente, su significado es más constante. *Ser*, por su parte, es un elemento más maleable.

De acuerdo con lo anterior, se plantean dos hipótesis: a) los niños tendrán problemas para decidir el uso de una de las cópulas cuando tengan que basarse sólo en las implicaturas pragmáticas, b) si los niños aprenden primero la representación que es válida en un menor conjunto de circunstancias sobreutilizarán *estar*. El fundamento para esta segunda hipótesis, es que la atemporalidad de *ser* permite hacer afirmaciones más generales y vagas que las realizadas con *estar* (proporciona más información que *ser*) y, por consiguiente, *ser* es válido en una mayor cantidad de contextos.

En la primera investigación que comentaremos, Schmitt et al., (2004) indagan la comprensión de *ser* y *estar* con adjetivos en preescolares hablantes de español (chilenos) realizando dos estudios. El objetivo de este trabajo fue establecer si niños comprenden el significado y las implicaciones de la distinción *ser/estar* más adjetivo de igual manera que los adultos. Las autoras plantean que para comprender dicha distinción la información proporcionada por claves sintácticas, semánticas y pragmáticas es fundamental, puesto que son éstas las que permiten decidir cuál de los dos verbos debe utilizarse con un determinado adjetivo.

En el primer estudio, se evaluó si los niños dominaban las implicaciones semánticas y pragmáticas que determinan el uso de *ser* con propiedades estables y de *estar* con propiedades transitorias. Los participantes fueron asignados a dos condiciones experimentales --*ser* y *estar*-- en las que respondieron a una tarea de comprensión. Una vez presentadas dos láminas, una mostraba un atributo estable (e.g.: una jirafa *alta*) y la otra un atributo transitorio (e.g: una jirafa pequeña subida en una mesa), se contaba una historia relacionada con el contenido de las mismas. A continuación se realizaba una pregunta que debía responderse eligiendo una de las dos láminas presentadas, por ejemplo: ¿cuál jirafa *es/está* alta? En ambas condiciones los adultos respondieron correctamente, en la condición *ser* eligieron las propiedades estables (100%) y en la condición *estar* las transitorias (100%). Sin embargo, las respuestas de los niños fueron más acertadas en la

condición *ser* (78%) que en la condición *estar* (22%), eligiendo en este último caso las propiedades estables.

En un segundo estudio, mediante tres experimentos, se evaluó si los preescolares utilizaban claves léxicas, sintácticas y semántico/pragmáticas para enjuiciar si oraciones presentadas con *ser* y *estar* más adjetivo eran correctas. En el primer experimento, se presentaron oraciones con adjetivos homónimos, cuyo significado varía según se usen con *ser* o *estar*, por ejemplo: *es/está malo*, *es/está listo*. Se definieron dos condiciones experimentales *ser* y *estar*. En ambas, se presentaba una historia en un contexto que favorecía el uso de uno de los dos verbos. A continuación, se presentaban dos oraciones que debían ser juzgadas como correctas o incorrectas, por ejemplo: “A ver, Pepe, descríbeme el gato de Pedro: a) *el gato es vivo*, b) *el gato está vivo*”. En las dos condiciones experimentales los niños obtuvieron un 66% de respuestas correctas, resultado que fue significativamente más bajo que el obtenido por los adultos (90%). Estas diferencias indican que los preescolares no tuvieron en cuenta la clave léxica para evaluar el uso correcto de *ser/estar* con adjetivos homónimos.

En un segundo experimento se proporcionó una clave sintáctica usando adjetivos con complemento que sólo son correctos en oraciones con *estar* (e.g.: *estar mal de*). Una vez presentada una historia que inducía el uso de *estar de*, se presentaban dos frases que debían ser juzgadas como correctas o incorrectas, por ejemplo: a) *estar mal de la tripa*, b) *ser mal de la tripa*. En esta tarea, el grupo de preescolares obtuvo un porcentaje de respuestas correctas (82%) similar al de los adultos (89%), lo cual significa que, en ambos casos, sólo se aceptaron oraciones con el verbo *estar*.

El tercer experimento consistió en la evaluación de frases en las que el uso correcto de *ser* o *estar* dependía solamente del contexto (no se proporcionaron ni claves léxicas ni sintácticas). En la condición *ser* se presentó una historia que favorecía el uso de *ser*, puesto que se enfatizaban las propiedades estables. En la condición *estar*, la historia destacaba propiedades transitorias favoreciendo con ello el uso de este verbo. Del mismo modo que en las tareas anteriores, los niños debían juzgar dos oraciones, por ejemplo: a) *los ojos de Juan están rojos*, b) *los ojos de Juan son rojos*. En ambas condiciones, los adultos respondieron correctamente (88%). Por su parte, los niños respondieron de manera similar a los adultos en la condición *ser* (79% de respuestas correctas), pero en la condición *estar* respondieron en forma aleatoria (45% de respuestas correctas). Además,

tras el análisis de todas las respuestas se constató que los preescolares aceptaron como correcto el uso de *estar* más adjetivo en contextos en los que debiera utilizarse *ser*.

En suma, los resultados de ambos estudios permitieron concluir que la actuación de los preescolares es inferior a la de los adultos. Según las autoras, los niños de estas edades aún no han desarrollado la habilidad para comprender todas las implicaciones de la distinción *ser/estar* más adjetivo. Los errores observados en las tareas de comprensión y de aceptación de oraciones, dan cuenta de la sobreutilización de *estar* en contextos en que se debiera usar *ser*. Sin embargo, esta tendencia no se observa en el sentido contrario, es decir los niños consideran incorrecto utilizar *ser* más adjetivo en contextos donde debe usarse *estar*. En definitiva, las propiedades estables se asociaron con el verbo *estar* y, en contextos que enfatizaban propiedades estables, oraciones del tipo *estar* más adjetivo se consideraron correctas.

La segunda investigación realizada por Schmitt y Miller (*en prensa*) tuvo como objetivo evaluar el uso correcto de *ser* y *estar* en situaciones en que dicha elección depende de las propiedades del contexto.

En el estudio 1, realizado con preescolares (media = 5,3 años) y adultos chilenos hablantes de español, se indagó la comprensión de *ser/estar* en contextos donde el uso de ambos verbos es adecuado, pero en los que el “conocimiento del mundo” no permite que *ser/estar* se asocien con la misma propiedad.

En concreto, se examinó si los niños comprendían la modificación temporal del color en atributos físicos del cuerpo humano (e.g.: lengua, piel, ojos). Estos atributos generalmente son estables y no se modifican a lo largo de la vida y, por tanto, se asume que los niños considerarán que son propiedades inherentes. Por consiguiente, una modificación del color, en estos casos, será vista como temporal. Según este supuesto, Schmitt y Miller (*en prensa*) predijeron que cuando los niños se refieran al *color* de partes del cuerpo humano usarán *ser* y *estar* de la misma manera que los adultos.

Para poner a prueba lo anterior, se diseñó una tarea que presentaba una situación en la cual el color de alguna parte del cuerpo humano había cambiado temporalmente. Los participantes fueron asignados a una de dos condiciones experimentales, *ser* o *estar*. Por ejemplo, se presentaba un dibujo que mostraba que la parte de encima de la lengua de un niño estaba de color verde (pero se podía ver el color rojo original debajo): “*Este es Manolo. Su lengua se puso verde porque estaba tomando jugo de kiwi, pero él tiene la*

lengua roja". A continuación, dependiendo de la condición experimental, los participantes debían completar la frase: "*La lengua de Manolo es/está...*".

Los adultos respondieron a la tarea asumiendo una distribución complementaria de *ser* y *estar*. En la condición *ser* el 94% de las veces completaron la frase con el color permanente (en el ejemplo sería *roja*) y en la condición *estar* (94%) lo hicieron con el color temporal (en el ejemplo sería *verde*). Los resultados obtenidos por los niños fueron semejantes a los de los adultos, sin embargo su actuación en la condición *estar* (84%) difirió significativamente ($p < ,01$) respecto de éstos (100%).

Según Schmitt y Miller (*en prensa*) el conocimiento que tienen los niños --las partes del cuerpo tienen un color permanente y la modificación del mismo es temporal-- les permitió determinar cuál propiedad estaba anclada temporalmente (*estar*) y cuál no (*ser*). En consecuencia, las autoras concluyen que los preescolares dominan la información semántica asociada con *ser/estar* y pueden estimar sus implicaturas semánticas al igual que los adultos, asumiendo que ambos verbos no poseen el mismo significado y se usan de manera complementaria.

Nos parece importante comentar que la simplificación de la tarea utilizada en este estudio puede facilitar la resolución de la misma, al menos por dos tipos de razones. En primer lugar, los niños deben distinguir entre una propiedad aparente y una real --se presenta la transformación temporal de la propiedad de una entidad (en este caso el color)-- cuestión que a estas edades, al margen de la información lingüística, los niños dominan plenamente. En segundo lugar, en la consigna se proporciona información relevante sobre el "color" real mencionándolo explícitamente "...pero él tiene la lengua roja...".

No obstante lo anterior, las autoras asumen que los niños pueden calcular las implicaturas semánticas y, por ende, codificar en *ser/estar* la distinción entre propiedades permanentes y temporales. Sin embargo, con esta conclusión desestiman los resultados obtenidos en la investigación que hemos comentado antes (Schmitt et al., 2004). Recordemos que en ésta sólo los adultos asumieron una distribución complementaria de *ser* y *estar*. Los niños sobreutilizaron *estar* con las propiedades permanentes (en la condición *estar* el 78% eligió la propiedad estable) y las propiedades transitorias, tanto en la condición *ser* como en la condición *estar*, se eligieron muy poco (28%).

A pesar de que Schmitt et al., (2004) señalan que "esto sugiere que los niños no distinguieron entre *ser* y *estar*", en el trabajo realizado posteriormente (Schmitt y Miller, *en prensa*) atribuyen estos resultados a la complejidad de la tarea utilizada. En concreto,

señalan que esa tarea tuvo el problema de que “los niños no parecieron muy felices al asignar un valor temporal a las propiedades características y esto puede haber afectado su conducta y oscurecido su conocimiento de las dos cópulas”.

En síntesis, para Schmitt y Miller (*en prensa*) --pese a los datos obtenidos por Schmitt et al., 2004-- cuando se simplifica la tarea, los niños de cinco años comprenden las diferencias semánticas contenidas en la distinción *ser/estar* del mismo modo que los adultos.

A continuación, dichas autoras realizaron un segundo estudio con el objetivo de evaluar si los preescolares utilizaban la información del discurso para decidir el uso correcto de *ser/estar* con adjetivos. Si ello fuera así, los niños serían capaces de restringir el dominio temporal del discurso al igual que los adultos, cuestión que, según las predicciones de las autoras, resultaría compleja para niños de estas edades.

Los participantes respondieron a una tarea de comprensión en la que se narraba una breve historia sobre un personaje que presenta una característica inherente que sufre una transformación física --por ejemplo, cambia de tamaño, color o peso-- durante un breve periodo de tiempo. En este contexto, se debe evaluar la característica inherente del personaje --antes de la transformación temporal-- y, a su vez, restringir la característica temporal a un periodo limitado de tiempo en el discurso.

En concreto, se presentaba una lámina con dos dibujos --el dibujo de un gato gordo y el dibujo de un gato flaco-- diciendo: “*Mira este gato nació gordo y este gato nació flaco*”. A continuación, se enseñaban otros dos dibujos de los mismos animales diciendo: “*Y ahora de grande y todavía gordo y flaco (SIC). Pero mira que pasa cuando comen estos porotos mágicos*”. Una vez retirados los dibujos anteriores, se presentaban dos nuevos dibujos que ilustraban las transformaciones sufridas por los animales: a) la opción permanente, el gato originalmente gordo se había puesto de color verde, b) opción temporal, el gato flaco se había vuelto gordo, por ejemplo: “*Éste se pone verde y éste se pone gordo. Pero, sólo por unos minutos y después se vuelven a quedar como antes*”. Según la condición experimental --*ser/estar*-- se debía responder a la siguiente pregunta: “*¿Cuál gato es/está gordo?*”.

Según Smitt y Miller (*en prensa*) dependiendo de la restricción de dominio que se realice, ambas opciones de respuesta --permanente y temporal-- pueden ser válidas. Frente a la pregunta *¿cuál gato es gordo?* si se considera la historia global se optará por la opción permanente, pero si se tiene en cuenta el momento actual se elegirá la opción temporal (el

gato que *es* gordo ahora). Por otro lado, frente a la pregunta *¿cuál gato está gordo?* si se considera la historia global se optará por la opción temporal, pero si se piensa en el momento actual se elegirá la opción permanente.

De esta manera, para decidir cuál de los verbos es más apropiado los adultos deben restringir el dominio temporal del discurso. Es así como, en la *condición ser* el 95% de las veces eligieron el gato que originalmente era gordo, es decir la “opción permanente” (respondieron a la pregunta: “*¿cuál gato es gordo?*”). Por su parte, los niños eligieron esta opción con una frecuencia menor (42%) al igual que la opción transitoria (35%) (el gato originalmente flaco), pero hubo ocasiones en las que consideraron que ambas opciones podían ser correctas (23%). Por otra parte, en la *condición estar* los adultos eligieron con igual frecuencia ambas opciones, mientras que los niños eligieron la opción temporal en un 77% de las ocasiones.

Las autoras explican estos resultados señalando que la comprensión adulta supone restringir el dominio temporal en el cuál el uso de *estar* es válido. En este caso, como ya comentamos, frente a la pregunta *¿cuál gato está gordo?* es correcto elegir cualquiera de las dos opciones. Si se considera la historia global se elegirá la “opción permanente” (el gato originalmente gordo). Por el contrario, si se tiene en cuenta la situación puntual --aquí y ahora-- en la que se evalúa la propiedad (la última lámina presentada) se elegirá la “opción temporal” (el gato que aparece gordo en el dibujo).

En cambio los niños, en la *condición estar*, consideraron la historia global y la transformación que habían sufrido los personajes. Para Schmitt y Miller (*en prensa*) este hecho es una señal de que comprenden la información aspectual asociada con *estar*, pero restringen su uso y, por ello, aún no logran el dominio adulto de *ser/estar*.

Para estas autoras el dominio del nivel adulto se alcanza en etapas que evolucionan desde lo más simple a lo más complejo. Los niños de este estudio se ubicarían en la primera de estas etapas, es decir han aprendido que ambas cópulas son semánticamente distintas y comprenden las restricciones asociadas con *estar*. Sin embargo, aún tienen dificultades para restringir su dominio temporal.

Por último, Schmitt y Miller concluyen que las dos cópulas no siguen el mismo patrón de adquisición. La sobreutilización de *estar* indicaría que este verbo se aprende primero. Las razones de ello radican en el hecho de que *estar* tiene un significado más constante --a causa de su marca aspectual-- y que es un subconjunto de *ser*, en el sentido de

que *ser* siempre supone *estar* (fenómeno de la *sinonimia parcial*, Fernández, 1999) y, por tanto, el uso de *estar* es más específico.

Para continuar con la presentación de los estudios revisados, comentaremos un trabajo realizado por Herrera y Johnson (2005) cuyo objetivo fue determinar diferencias evolutivas en el uso y comprensión de *ser* y *estar* en niños hispanohablantes (mexicanos) de diferentes edades (2;6 a 6;4 años). Para ello, se diseñaron cuatro tipos de tareas: dos de ellas fueron tareas de elicitación --repetición y completación de frases-- una tarea de comprensión de oraciones y una tarea metalingüística.

En las tareas de elicitación los niños utilizaron los verbos *ser* y *estar* en diferentes contextos gramaticales: con nominales (sólo *ser*), con locativos y con adjetivos. En la tarea de repetición hubo muy pocos errores, y éstos se cometieron en oraciones en las que se presentaba *ser* más adjetivo. En la tarea de completación de frases se observó una diferencia estadísticamente significativa en el uso correcto de ambos verbos con adjetivos, en concreto para los niños fue más fácil completar oraciones con *estar* más adjetivo.

Por otra parte, en la tarea de comprensión sólo se evaluó *ser/estar* con adjetivos. Una vez presentadas tres láminas, se mencionaba una frase alusiva a éstas e.g.: “*es mala*” y se pedía al niño elegir entre ellas la lámina correspondiente a esa frase, por ejemplo: la lámina de una bruja. Esta tarea fue respondida de manera aleatoria, puesto que las respuestas correctas no superaron el 50%.

Por último, en la tarea metalingüística se presentaban una serie de oraciones con *ser* y *estar* --más nominales, locativos y adjetivos-- gramaticalmente correctas o incorrectas. Primero se debía juzgar si dichas oraciones eran adecuadas o no, y a continuación se debía corregir aquellas que se consideraban incorrectas. Las respuestas a la primera parte de la tarea presentaron un sesgo, puesto que los niños juzgaron que todas las oraciones eran acertadas o que todas eran incorrectas; este patrón de respuesta se interpreta como una dificultad para juzgar las oraciones gramaticalmente correctas. En la segunda parte de la tarea, los niños tuvieron problemas para corregir las oraciones con *ser/estar* más adjetivo. Mientras las frases incorrectas presentadas con *ser* más adjetivo se modificaron adecuadamente, las oraciones incorrectas con *estar* más adjetivo fueron fácilmente aceptadas. Por otro lado, frases adecuadas con *ser* más adjetivo fueron corregidas innecesariamente reemplazándolas por *estar* más adjetivo.

En síntesis, Herrera y Johnson concluyen que los niños pueden usar claves morfosintácticas para distinguir el uso no copulativo de *ser* y *estar*, sin embargo, estas

pistas resultan insuficientes para distinguir entre *ser* y *estar* con adjetivos. La tendencia a aceptar el uso incorrecto de *estar* y rechazar el uso correcto de *ser*, daría cuenta de la existencia de una “regla” que los niños usan consistentemente; ésta es, que el verbo *estar* se utiliza con adjetivos. Aunque esta “regla” se acerque, en parte, al uso adulto carece de la precisión semántica y pragmática necesaria para interpretar correctamente *ser/estar*. Según las autoras, este tipo de conocimiento posiblemente se dominaría entre los cinco y los siete años (aun cuando no lo demuestran).

La existencia de esta “regla” se manifestaría en la actuación observada en las cuatro tareas: cambios innecesarios de frases presentadas con *ser* más adjetivo a frases con *estar* más adjetivo (tarea de repetición); dificultad para completar frases del tipo *ser* más adjetivo (tarea de completación); respuestas azarosas en la tarea diseñada específicamente para distinguir el uso de *ser* y *estar* más adjetivo y correcciones innecesarias de *ser* más adjetivo a *estar* más adjetivo, además de la aceptación de oraciones erróneas presentadas con *estar* más adjetivo.

Resumiendo, en las tres investigaciones comentadas anteriormente se ha evaluado la comprensión de la distinción *ser/estar* con adjetivos utilizando tareas que suponen un conocimiento metalingüístico, lo cual aumenta la complejidad de las mismas. Una limitación que advertimos en estos trabajos es que no se incluyen niños de mayor edad y, por tanto, no sabemos alrededor de qué edades se logra el dominio de esta distinción desde el punto de vista comprensivo.

Para finalizar esta sección, nos referiremos en forma muy breve a los resultados de un estudio longitudinal realizado por Silva-Corvalán y Montanari (*en preparación*). En este trabajo se analiza la adquisición temprana de las diferentes funciones *ser/estar* en el habla espontánea de un niño bilingüe de español e inglés desde los 1;6 a los 3 años de edad; además, estudian las expresiones que los adultos dirigen al niño. Considerando que nos interesa especialmente el uso de *ser/estar* con adjetivos nos centraremos en describir el análisis de estas formas lingüísticas.

En primer lugar, las autoras encuentran un sorprendente paralelismo entre el uso infantil y el uso adulto de *ser* y *estar*; es decir, hay una “correspondencia” entre las formas de *ser/estar* usadas por los adultos y las formas que el niño produce. Este hallazgo apoya de manera importante la tesis de que el proceso de adquisición está guiado por la naturaleza de las interacciones que el niño mantiene con los adultos.

En segundo lugar, las autoras destacan la presencia de un “sesgo léxico” en el input lingüístico que recibe el niño. Con ello, se refieren al hecho de que la mayoría de los adjetivos (49 de 52) se utilizaron con uno de los dos verbos y no con ambos, aun cuando 34 de ellos podían usarse con ambos. Dicho de otro modo, aunque formalmente es posible usar gran parte de los adjetivos con ambos verbos, los hablantes de español usarían unos adjetivos con *ser* y otros con *estar*. En efecto, los errores de producción ocurren sólo con adjetivos que en el input adulto se usan con ambos verbos, dado que en este caso las pistas que el niño recibe son más débiles que las que recibe en otros contextos de uso de *ser* y *estar*. Lo anterior equivale a decir que cuando las pistas son regulares no se cometen errores, por ejemplo con los participios adjetivales que sólo se usan con *estar*.

A partir de estos resultados, Silva-Corvalán y Montanari concluyen que el aprendizaje de *ser/estar* avanza gradualmente de construcciones léxicamente especificadas, trozos memorizados y rutinas que ayudan al niño a comprender y a usar *ser/estar* en términos de una norma individual o una norma de clase. Este patrón basado en la teoría del uso predice, entonces, que el aprendizaje se hará desde construcciones específicas a la abstracción gradual de las reglas semánticas y pragmáticas que restringen la elección de *ser/estar* con adjetivos.

Por último, resumiremos las conclusiones que se derivan de los estudios que hemos informado en este apartado. En primer lugar, se aprecia que los preescolares presentan dificultades en el uso y la comprensión de *ser/estar* con locativos y con adjetivos. Aun cuando advertimos que las dificultades en el uso con locativos sólo se observan en los datos obtenidos por Sera, recordemos que el estudio de *ser/estar* más adjetivo sólo evaluó la producción de estas formas. Mientras que en los trabajos de Schmitt y sus colegas y Herrera y Jonhson los problemas se observan en la comprensión de *ser/estar* más adjetivo. Lo interesante de estos datos, es que tanto con locativos como con adjetivos los preescolares sobreutilizan el verbo *estar*. Por otra parte, en el estudio de Silva-Corvalán y Montanari (*en preparación*) se recalca el papel del input en la adquisición de *ser/estar* y cómo el sesgo léxico puede facilitar este proceso.

Como ya señalamos, en futuros trabajos sería importante no sólo disponer de datos de niños mayores, sino que también diseñar cuidadosamente las tareas. Es importante seleccionar en forma adecuada el material, el tipo de propiedades/adjetivos evaluadas y el uso de consignas gramaticalmente correctas.

3.2. LA INFLUENCIA DE *SER/ESTAR* EN LOS PROCESOS COGNITIVOS

En esta sección presentaremos aquellos trabajos que exploran la relación existente entre la comprensión de *ser* y *estar* y algunos procesos cognitivos o nociones conceptuales. En primer lugar, presentaremos un estudio realizado por Sera (1992) que indaga la influencia de esta distinción en el proceso de categorización. Después revisaremos una investigación que pone en relación la comprensión de estos verbos y la resolución de las tareas de *apariencia-realidad* de Flavell (Sera et al., 1997). Por último, presentaremos el trabajo de Heyman y Diesendruck (2002) que busca establecer la influencia de la distinción *ser/estar* en el razonamiento sobre características psicológicas.

3.2.1. *SER/ESTAR* CON ADJETIVOS Y CATEGORIZACIÓN

En este trabajo, Sera (estudio 2, 1992) se propuso determinar si la información proporcionada con los verbos *to be* más adjetivo y *ser/estar* más adjetivo influía en la formación de categorías en hablantes adultos de inglés y español. Además, buscaba establecer si atributos como *forma*, *tamaño*, *color* y *textura* eran igualmente relevantes para la clasificación de objetos.

Para lograr estos objetivos diseñó una tarea de categorización. Una vez presentado el objeto diana, se presentaban dos objetos; cada uno de ellos difería del objeto diana en una propiedad sobresaliente --*forma*, *tamaño*, *color* o *textura*. Los participantes debían decidir cuál de los dos pertenecía a la misma categoría que el objeto diana.

Este experimento constaba de dos condiciones experimentales. En la condición lingüística se presentaba el objeto diana describiendo dos de sus atributos con una oración copulativa. Los hablantes de inglés escucharon ambos atributos con el verbo *to be* más adjetivo, por ejemplo: “*this is a wug, it is round, and it is red*”. Los hablantes de español escucharon un atributo con *ser* más adjetivo y otro con *estar* más adjetivo, por ejemplo: “*esto es un wug, es redondo y está rojo*”. A continuación se presentaban dos objetos nuevos, que de acuerdo con el ejemplo anterior, uno diferiría del objeto diana en la forma y el otro en el color, entre ambos objetos se debía elegir el “mejor *wug*”. En la condición no lingüística, en inglés y español, se presentaba el objeto diana sin describir verbalmente sus

atributos (e.g.: “*this is a wug*” o “*éste es un wug*”), después se presentaban los dos objetos nuevos y se solicitaba elegir el “mejor *wug*” entre los dos.

En primer lugar, se compararon los resultados obtenidos por hablantes de inglés y de español en la condición no lingüística. No se observaron diferencias en la clasificación de los nuevos objetos, pues para ambos grupos la *forma* fue la característica más relevante para categorizar el nuevo objeto.

Para establecer el efecto del lenguaje en la categorización se compararon los resultados obtenidos cuando los atributos del objeto diana no se mencionaron --condición no lingüística-- y cuando se mencionaron con *to be*, *ser* y *estar* más adjetivo --condición lingüística.

La mención de los atributos con *to be* más adjetivo sólo aumentó la elección del *color* y la *textura*; la *forma* y el *tamaño* se eligieron con una frecuencia similar, independientemente de si se mencionaron o no.

En el caso de los hablantes de español, la elección de todas las propiedades aumentó significativamente cuando se mencionaron con *ser* más adjetivo. Sin embargo, la mención de los atributos con *estar* más adjetivo no influyó en sus elecciones ya que todas las propiedades se eligieron con una frecuencia similar, al margen del uso explícito de dicho verbo.

En resumen, estos resultados muestran la influencia del lenguaje en la categorización. En español, existe una diferencia importante entre el significado de *ser* y *estar* más adjetivo. Describir los atributos de una entidad con *ser* informa de que esa propiedad es fundamental para la definición de una categoría, mientras que, por el contrario, la descripción de un atributo con *estar* pareciera no proporcionar información relevante. En inglés, la influencia de la información lingüística proporcionada con el verbo *to be* fue más restringida, afectando solamente a la elección de la *textura* y el *color*.

Por último, quisiéramos advertir que los objetos utilizados presentan propiedades estables, que no sufren modificaciones durante la aplicación de la tarea. Por tanto, en este contexto las consignas presentadas con *estar* más los adjetivos *grande/pequeño*, *rojo/amarillo*, *suave/duro*, *redondo/puntiagudo* pueden ser semánticamente anómalas. Esta podría ser la razón por la cual los participantes descartan la elección de estos atributos. Sin embargo, Sera plantea que estas propiedades no se eligen porque la información semántica aportada por *estar* no es relevante para la categorización.

También es importante hacer notar que este trabajo sólo se realiza con adultos, y desafortunadamente no se disponen de datos que muestren la influencia de *ser/estar* más adjetivo en el proceso de categorización infantil.

3.2.2. SER/ESTAR Y LA DISTINCIÓN APARIENCIA-REALIDAD

Como ya comentamos en el capítulo 1 de esta memoria, el dominio de la distinción *apariencia-realidad* supone comprender propiedades de distinta naturaleza, las aparentes y las reales. En un trabajo realizado por Sera y sus colegas (1997) se investigó la posible relación entre la distinción *ser/estar* y la resolución de las tareas de *apariencia-realidad*. Así pues, si el contraste *ser/estar* ayuda a los hablantes de español a identificar propiedades reales y aparentes con mayor exactitud, los niños hispanohablantes resolverán mejor las tareas de *apariencia-realidad* que los niños hablantes de inglés.

Para poner a prueba la hipótesis anterior, los autores desarrollaron tres estudios con niños preescolares utilizando las tareas de *apariencia-realidad* de Flavell. En el primer estudio participaron niños monolingües de español (madrileños) y monolingües de inglés de diferentes edades (3;1 a 5;10 años). En español, las preguntas sobre propiedades reales se presentaron con el verbo *ser* y las preguntas sobre propiedades aparentes con el verbo *estar*, mientras que en inglés ambos tipos de preguntas se presentaron con el verbo *to be*.

Los resultados mostraron que en ambas lenguas, los niños identificaron fácilmente las propiedades aparentes, mientras que tuvieron más dificultades para reconocer las propiedades reales. Los niños hablantes de español identificaron propiedades reales de objetos no familiares mejor que los niños de hablantes de inglés. Según Sera et al., (1997) esta diferencia sugiere que el verbo *ser* proporciona información sobre lo que *algo es en realidad*.

Para comprobar si dichas diferencias son producto del lenguaje, se realizó un segundo estudio con niños de diferentes edades (3;8 a 7;9 años) bilingües de inglés y español. Los participantes respondieron a las mismas tareas de *apariencia-realidad*, con la excepción de que la mitad de las preguntas se hicieron en inglés y la otra mitad en español.

Si el verbo *ser* ayuda a identificar las propiedades reales de un objeto, la actuación de los niños debería ser mejor en español que en inglés. Los resultados permiten confirmar dicha predicción, dado que las propiedades reales de los objetos se identificaron más fácilmente cuando las preguntas se hicieron en español. A su vez, las propiedades

aparentes se identificaron correctamente en ambas lenguas. Por consiguiente, Sera y sus colegas concluyen que las diferencias en la identificación de propiedades reales son producto de la lengua utilizada.

En el tercer estudio sólo participaron preescolares (2;11 a 3;8 años) monolingües de inglés. Se diseñó una “versión elaborada” de las tareas de *apariencia-realidad*, en la cual se presentaba en inglés información conceptual equivalente a la proporcionada por *ser* y *estar*. Si la “versión elaborada” expresaba en inglés la misma información que *ser* y *estar* en español, los niños deberían mejorar su actuación en dicha versión. Para poner a prueba esta hipótesis, la mitad de los niños respondió a la versión estándar de las tareas, mientras que la otra mitad respondió a la “versión elaborada”. En ambos casos la actuación de los niños fue similar, lo que significa que la ventaja ofrecida por *ser* para identificar las propiedades reales no es fácilmente equiparable en inglés.

A partir de estos estudios los autores concluyen que cuando el estatus de la propiedad de un objeto es ambiguo, el uso del verbo *ser* ayuda a niños hablantes de español identificar las propiedades reales, mientras que el uso del verbo *estar* no facilita la identificación de las propiedades aparentes. Por otra parte, dichos autores plantean que los niños hablantes de inglés, no podrían acceder en su lengua a la información conceptual -- sobre las propiedades reales-- proporcionada por el verbo *ser*.

3.2.3. SER/ESTAR Y EL RAZONAMIENTO SOBRE RASGOS PSICOLÓGICOS

Como ya señaláramos en el capítulo anterior, tanto en niños como en adultos se ha observado una tendencia a razonar de manera esencialista en el dominio psicológico. De acuerdo con esta idea, Heyman y Diesendruck (2002) realizaron una serie de estudios con niños de diferentes edades (6 a 10 años) bilingües de inglés y español para establecer si la distinción *ser/estar* influye en el razonamiento sobre características psicológicas. En concreto, se propusieron determinar si describir características personales con los verbos *ser*, *estar* o *to be* influía en las inferencias sobre la estabilidad de dichas características. Por otra parte, investigaron la posible relación entre el uso de *ser* y *estar* y las creencias sobre la estabilidad de algunos rasgos psicológicos.

Para lograr los objetivos anteriores los participantes de este estudio debieron responder a cuatro tipos de tareas. Una tarea para evaluar el efecto de la distinción

ser/estar en inferencias sobre la estabilidad de algunas características psicológicas; una tarea de memoria para determinar si uno de los dos verbos --*ser o estar*--se recordaba con mayor frecuencia. Una tarea de generación de historias para elicitarse el uso espontáneo de *ser* y *estar*. Una tarea de creencias para evaluar cuáles conductas --asociadas a determinadas características psicológicas-- se consideran estables a través del tiempo. Los datos obtenidos en estas cuatro tareas se analizaron para determinar el efecto de *ser/estar* en las inferencias y establecer la relación entre el uso de estos verbos y las creencias.

La tarea de inferencias consistía en la presentación de una breve historia que describía la conducta de un niño o niña de ocho años utilizando --según la condición experimental-- *ser/estar o to be* más adjetivo (*penosa, listo o distraído*). A continuación el niño debía responder a tres preguntas referidas a la explicación de la conducta y a la estabilidad de la misma a largo plazo y en diferentes contextos. Las respuestas de los niños variaron según la condición experimental, puesto que consideraron que los rasgos descritos con *ser o to be* serían más estables que los descritos con *estar*.

Por otro lado, las tareas de memoria y de generación de historias permitieron establecer la tendencia a utilizar *ser* y *estar* para describir determinadas conductas. La tarea de memoria constaba de tres condiciones experimentales en las que el investigador describía conductas usando los verbos *ser, estar o to be*, por ejemplo: “Ana saluda a su amiga. Ana está cantando una canción. Ana *es/está/is* amistosa/friendly. Ana *es* mexicana”. Tanto en la condición *ser* como en la condición *estar*, los niños debían repetir correctamente las oraciones presentadas por el experimentador; en la condición *to be*, debían traducir las oraciones al español. Los participantes recordaron con mayor frecuencia las descripciones realizadas con el verbo *ser*, pero tuvieron dificultades para recordar correctamente las oraciones presentadas con el verbo *estar* ya que en su lugar usaron el verbo *ser*. A su vez, los niños usaron indistintamente *ser* o *estar* para traducir las oraciones presentadas con *to be*. Por otra parte, la tarea de generación de historias consistía en la descripción de una lámina a partir de la cual el niño debía relatar una historia, por ejemplo: “*mira a Mario tirándole piedras a los perros*”. Así pues, en todas las narraciones de los niños predominó el uso del verbo *ser*. De este modo, los resultados obtenidos en estas dos tareas permitieron concluir que los participantes utilizan más frecuentemente el verbo *ser* para describir conductas y características personales.

Por último, en la tarea de creencias se presentaban descripciones de conductas asociadas con ciertos rasgos psicológicos. A continuación, los niños debían responder si

dichas conductas se modificarían a través del tiempo o no. Estas respuestas se correlacionaron con una medida de uso de *ser/estar* obtenida a partir de las tareas de inferencias y generación de historias. Así, se obtuvo una correlación significativa entre la creencia de que las conductas se mantendrían estables y el uso del verbo *ser*; es decir, los niños que percibieron que ciertas conductas --asociadas con determinadas características psicológicas-- se mantendrían estables en el tiempo, utilizaron con mayor frecuencia el verbo *ser* para describir el comportamiento y las características de las personas.

Además de los análisis anteriores, los autores se interesaron por determinar la existencia de cambios evolutivos en la tendencia a razonar de manera esencialista en el dominio psicológico. Para ello dividieron la muestra en dos grupos de edad --mayores de 7;9 años y menores de 7;9 años-- observando que sólo en el caso de los niños mayores la distinción *ser/estar* influyó en las inferencias. De este modo, a diferencia de los rasgos descritos con *estar*, las características descritas con *ser* se percibieron de manera estable. Este resultado sugeriría entonces, que sólo los niños mayores de 7;9 años basan sus inferencias en la información proporcionada por *ser/estar*.

En resumen, los datos obtenidos por Heyman y Diesendruck (2002) permiten establecer que el uso de la distinción *ser/estar* para describir características psicológicas influye en el razonamiento acerca de la estabilidad de las mismas. Este efecto se observa tanto en la tarea de inferencias como en la de creencias. Es decir, cuando los niños escuchan características descritas con formas del verbo *ser* infieren que éstas serán más estables, mientras que, por el contrario, los rasgos descritos con el verbo *estar* se perciben de una manera menos esencialista. Estos resultados son consistentes con los obtenidos por adultos en tareas de categorización (Sera, 1992) puesto que los atributos descritos con el verbo *ser* se consideran fundamentales para la clasificación de objetos.

Asimismo, la creencia en la estabilidad de ciertas conductas se relaciona con el uso del verbo *ser* para describir dichas conductas y sus consecuencias. Por tal motivo, Heyman y Diesendruck (2002) sugieren la existencia de un sesgo esencialista en el dominio psicológico y plantean que el uso de *ser* sería consistente con dicho sesgo.

En relación a las diferencias evolutivas, al parecer los niños mayores son más sensibles a la distinción *ser/estar*. Sin embargo, los propios autores advierten que es necesario investigar los cambios evolutivos en grupos de edades más amplios y en función del tipo de rasgos, dado que algunos se conciben de manera más esencialista que otros.

Finalmente, Heyman y Diesendruck (2002) señalan que los niños explotan las posibilidades de su lengua para expresar sus creencias de manera más precisa. En este sentido, plantean que es posible que los niños hispanohablantes tengan más oportunidades para aprender sobre la estabilidad de los rasgos psicológicos, puesto que al describir a las personas deben explicitar esta información.

3.2.4. SER/ESTAR Y EL CONOCIMIENTO DE OBJETOS Y EVENTOS

En un estudio realizado por Sera et al., (1999) se investiga la comprensión de la distinción ontológica entre objetos y eventos en niños de diferentes edades y adultos hablantes de español e inglés. Este trabajo se basa en dos ideas importantes. Una es que la distinción conceptual entre objetos y eventos es parte fundamental del conocimiento ontológico y se adquiere alrededor de los siete años de edad (Keil, 1979). La otra idea es que la capacidad para hacer juicios de predicabilidad lingüística refleja el desarrollo del conocimiento ontológico subyacente.

Considerando que, a diferencia del inglés, en español existe la distinción *ser/estar*, los autores se proponen establecer si las diferencias entre estas lenguas podrían afectar los juicios de predicabilidad lingüística sobre objetos y eventos. Dicho de otro modo, buscaron establecer una relación entre el conocimiento de objetos y eventos y el lenguaje.

Para probar el planteamiento anterior se diseñaron tres experimentos. En el primero de ellos sólo participaron adultos y consistió en una tarea de aceptación de juicios. Se presentaban una serie de oraciones --en español con *ser* y *estar* y en inglés con *to be*-- que describían objetos y eventos mediante predicados físicos, espaciales y temporales. En el caso de los objetos, los predicados fueron por ejemplo: “la silla/the chair *es/está/is* roja/red” (predicado físico); “la silla/the chair *es/está/is* afuera/outside” (predicado espacial); “la silla/the chair *es/está/is* hoy/today” (predicado temporal). En el caso de los eventos se presentaron predicados del tipo: “la fiesta/the party *es/está/is* roja” (predicado físico); “la fiesta/the party *es/está/is* afuera/outside” (predicado espacial); “la fiesta/the party *es/está/is* hoy/today” (predicado temporal). Los participantes debían determinar si estos juicios eran correctos o anómalos. Los resultados mostraron que en ambas lenguas --condición *to be* y condición *ser*-- y en todas las edades se aceptaron predicados físicos para

referirse a los objetos y predicados temporales para referirse a los eventos. Sin embargo, se observó una importante diferencia respecto de los predicados espaciales. En inglés se aceptaron predicados espaciales para objetos y eventos, mientras que en español sólo se aceptaron predicados espaciales --con el verbo *ser*-- para eventos. En la condición *estar* no se obtuvo resultados consistentes y, por tanto, éstos se eliminaron del análisis.

El segundo experimento tuvo por objetivo examinar la diferencia observada en español e inglés en la descripción de objetos y eventos mediante predicados espaciales. Participaron niños de diferentes edades y adultos que respondieron a una tarea de aceptación de juicios lingüísticos en dos condiciones experimentales --*to be* y *ser* (*estar* se eliminó por la inconsistencia de los resultados obtenidos en la primera tarea). Los resultados mostraron que en ambas lenguas y en todos los grupos de edad se usaron predicados físicos para describir objetos y predicados temporales para describir eventos. Además, los datos obtenidos en esta tarea confirman las diferencias observadas en el uso de predicados espaciales. Es decir, los hablantes de inglés de todas las edades no distinguen los objetos de los eventos en base a predicados espaciales; mientras que los hablantes de español, niños y adultos, describen los eventos en base a predicados espaciales contruidos con el verbo *ser*. Al respecto es importante señalar que las respuestas correctas a predicados contruidos con *ser* para describir propiedades temporales y espaciales de los eventos --“la fiesta *es* afuera” y “la fiesta *es* hoy”-- aumentaron con la edad. Sólo los niños de cuarto grado obtuvieron entre 81% y 100% de respuestas correctas en predicados espaciales y entre 94% y 100% en predicados temporales.

Por último, se diseñó una tarea no lingüística para determinar si las diferencias entre hablantes de español e inglés también daban cuenta de una diferencia conceptual. Los resultados mostraron que ambos grupos distinguen objetos de eventos en base a predicados espaciales. De este modo, aunque en inglés no exista la marcación lingüística de *ser/ estar* los hablantes de esta lengua también pueden acceder al contraste subyacente entre objetos y eventos.

Los autores interpretan estos datos señalando que la localización espacio-temporal se concibe como una propiedad permanente de los eventos, mientras que se entiende como una propiedad transitoria de los objetos. Es decir, para los eventos existe un punto de inicio y un punto de término que los delimita en el tiempo y, por tanto, su localización es

permanente. Por el contrario, los objetos trascienden las fronteras temporales y su ubicación en el tiempo y el espacio no es fija.

Para los hablantes de español, esta distinción ontológica, además se correspondería con el uso de *ser* para la localización de eventos y *estar* para la localización de objetos. No obstante, este patrón sólo reflejaría un subconjunto de distinciones lingüísticas y no ontológicas.

Respecto de estos estudios quisiéramos comentar que desafortunadamente no nos proporcionan información sobre la relación entre el conocimiento de los objetos y el uso del verbo *estar* (recordemos que se eliminó del análisis). Habría sido importante diseñar algún experimento que indagara esta relación, puesto que en español es obligatorio usar el verbo *estar* para describir las propiedades espaciales de los objetos.

Nos parece importante comparar los datos evolutivos de este estudio con los resultados obtenidos por Sera (1992). Como se recordará el uso correcto de *ser/estar* con locativos no se lograba hasta el final de la etapa escolar. En el trabajo que acabamos de comentar, los niños escolares distinguen adecuadamente los eventos en base a predicados contruidos con *ser*, aunque se observa una clara mejoría con la edad. De este modo, podemos suponer que la distinción entre objetos y eventos implica algún tipo de dificultad para los niños menores. Sin embargo, nos parece que, a partir de estos datos, la relación entre el uso de *ser/estar* con locativos y la comprensión de la distinción entre objetos y eventos no es del todo clara.

Para finalizar este apartado, quisiéramos destacar las conclusiones más importantes derivadas de las investigaciones revisadas. En primer lugar, en todos los trabajos se establece una relación entre *ser/estar* y la resolución de tareas cognitivas --categorización, *apariencia-realidad*, inferencias y creencias, y distinción entre objetos y eventos. La información semántica proporcionada por el verbo *ser* es muy relevante, frente a la poca influencia de la información contenida en el verbo *estar*. Sin embargo, pensamos que aún no se ha investigado suficientemente el valor conceptual de *estar* y, por tanto, nos parece prematuro descartar su influencia en los procesos cognitivos.

En segundo lugar, quisiéramos destacar que la influencia de *ser/estar* en la resolución de tareas cognitivas varían según la edad. Según los datos de los estudios analizados, sólo en las tareas de *apariencia-realidad* los niños pequeños se “beneficiaron” de la información proporcionada por el verbo *ser*. A su vez, el efecto de *ser/estar* en las inferencias sólo se observó en niños mayores de ocho años.

Desde nuestro punto de vista, los resultados anteriores abren un interrogante respecto a las edades en las cuáles la distinción *ser/estar* comienza a interactuar con nociones cognitivas de distinto tipo. Por esta razón, nos parece que realizar estudios con niños de diferentes edades permitiría, por una parte, establecer el momento en que se adquiere el dominio de la distinción *ser/estar* y, por otra, determinar su influencia en los procesos cognitivos.

SEGUNDA PARTE

CAPÍTULO 4:

MARCO GENERAL DEL TRABAJO EXPERIMENTAL

La segunda parte de esta memoria de tesis corresponde a la presentación de los resultados empíricos obtenidos de la realización de tres estudios experimentales. Antes de presentar cada uno de los capítulos de resultados, nos parece necesario definir el marco general en el cuál se realizó esta investigación.

Por este motivo, en los apartados siguientes haremos una breve presentación de los objetivos y de las hipótesis que guiaron el desarrollo de este trabajo. Asimismo, haremos referencia a cuestiones metodológicas de carácter general que sirvieron de sustento al diseño experimental utilizado en los estudios empíricos.

4.1. OBJETIVOS E HIPÓTESIS

La motivación por comprender las posibles relaciones entre pensamiento y lenguaje ha guiado el desarrollo del trabajo empírico que presentaremos en la segunda parte de esta tesis. Hemos visto que una manera de estudiar estas relaciones es analizar la influencia de las nociones gramaticalizadas, en una lengua determinada, en los procesos cognitivos de los hablantes de la misma. Por tal razón, elegimos como tema de estudio una noción gramaticalizada del español que se expresa mediante el uso copulativo de los verbos *ser/estar*.

De este modo, en los capítulos anteriores hemos expuesto los antecedentes teóricos y empíricos del problema de investigación que nos ocupa, dando cuenta de los aspectos conceptuales y lingüísticos subyacentes a esta distinción del español.

En cuanto a los aspectos conceptuales, de manera general, hemos planteado que por medio de esta distinción lingüística se codifican las propiedades de una entidad en función de su estabilidad o transitoriedad. Es decir, mediante la dicotomía *estable/transitorio* se

asume que las entidades poseen características estables, permanentes o inherentes y que, al mismo tiempo, presentan características transitorias o temporales; comprender esta diferencia, es fundamental para entender las características del mundo físico y social. Por este motivo, en el capítulo 1 presentamos una serie de investigaciones que muestran la relevancia de la distinción *estable/transitorio* en procesos cognitivos como categorización, inducción, *apariencia-realidad* y constancia de género.

Por otra parte en el campo de la lingüística, como comentamos en el capítulo 2, explicar la distribución de *ser/estar* continúa siendo un problema sin resolver; esta situación ha motivado el desarrollo de un número importante de trabajos que buscan establecer una explicación adecuada y completa del uso de *ser/estar* más adjetivo.

No obstante y pese a la importancia conceptual y lingüística de esta distinción, contamos con muy pocos estudios que investiguen el proceso de adquisición de los verbos *ser/estar* (Herrera y Johnson, 2005; Schmitt y Miller, *en prensa*; Schmitt et al., 2004; Sera, 1992). Por otro lado, tampoco existen muchos trabajos que pongan en relación esta distinción lingüística con nociones cognitivas (pero véase Heyman y Diesendruck, 2002; Sera, 1992; Sera et. al, 1997; Sera et. al., 1999).

En cuanto al proceso de adquisición, especialmente importante ha sido el estudio de producción realizado por Sera (1992), concluyendo, como ya vimos, que desde edades muy tempranas los niños producen formas de *ser/estar* más adjetivo del mismo modo que los adultos. A partir de estos datos, algunos autores han asumido que los preescolares hablantes de español comprenden la noción conceptual codificada en esta distinción y que la utilizan para resolver tareas cognitivas de categorización, *apariencia-realidad* e inferencias (Heyman y Diesendruck, 2002; Sera, 1992; Sera et. al, 1997).

Estas conclusiones han sido ampliamente divulgadas en la bibliografía sobre la relación entre el desarrollo conceptual y el desarrollo lingüístico. Por ejemplo, Clark (2001) señala que la distinción conceptual inherente/temporal puede ser una distinción cognitiva muy relevante. De ahí que los niños pequeños que aprenden una lengua --como el inglés-- que no gramaticaliza esta distinción "generan" una categoría lingüística emergente para dar cuenta de ella. No obstante, en español la distinción inherente/temporal constituye una categoría lingüística robusta --al estar gramaticalizada en la distinción *ser/estar*-- y, por tanto, los niños la dominarían tempranamente.

Por otra parte, también Gelman (2003) destaca las aportaciones de los estudios antes citados, señalando que *ser/estar* es una expresión lingüística que permite dar cuenta

de las *esencias* de las entidades; de este modo, esta distinción puede ser muy útil, desde edades tempranas, para razonar sobre dichas entidades.

En este sentido podemos ver que, en general, se ha asumido que si los preescolares usan *ser/estar* con adjetivos, entonces comprenden esta distinción y la pueden usar para guiar su razonamiento. Sin embargo, en rigor, el trabajo de Sera sólo se basa en el estudio de la producción de *ser/estar* con adjetivos y no en la comprensión de esta distinción. Sólo posteriormente, Schmitt y sus colegas (2004, *en prensa*) por un lado, y Herrera y Johnson (2005) por otro, han realizado estudios de comprensión en contextos donde la elección de uno u otro verbo supone dominar el contraste semántico que restringe el uso de *ser* con propiedades estables y el de *estar* con propiedades transitorias. En estos trabajos se concluye que, en un principio, se sobregeneraliza el verbo *estar*; además, se señala que, en ausencia de pistas sintácticas, los niños tienen dificultades para comprender los matices semántico-pragmáticos que rigen el uso de *ser/estar* con un determinado adjetivo. No obstante, como discutimos en el capítulo 3, en ningún caso estos datos son concluyentes respecto de la habilidad de los niños para comprender el contraste semántico presente en *ser/estar*.

Nuestro interés principal fue la comprensión de *ser/estar* con adjetivos, más que la producción de estas formas. Definimos que la comprensión de *ser/estar* como un contraste semántico supone asociar *ser* con adjetivos se refieren a propiedades estables y *estar* con adjetivos que lo hacen a propiedades transitorias. Por tanto, si esta distinción codifica información relevante sobre el estatus conceptual de las propiedades de una entidad, entonces los hablantes maduros de español utilizarán dicha información para resolver tareas cognitivas.

Por consiguiente, el objetivo general de este trabajo de tesis se va a centrar en establecer en qué momento evolutivo se logra la distinción madura antes mencionada.

Así pues, un primer paso lo constituye la necesidad de establecer cuándo se comprende la distinción *ser/estar*. De acuerdo con los datos de investigaciones anteriores que muestran un uso temprano de dicho contraste planteamos la siguiente hipótesis:

“La comprensión de la distinción ser/estar se produce de forma temprana”.

Hay que tener en cuenta que esta hipótesis supone asumir que comprensión y producción se van logrando de forma paralela. De acuerdo con ésta esperaríamos que la proyección de un *nuevo adjetivo* en una determinada propiedad varíe en función del verbo

utilizado; es decir, los participantes debieran interpretar que un adjetivo presentado con *ser* denota una propiedad estable, mientras que el mismo adjetivo presentado con *estar* denota una propiedad transitoria.

No obstante, la hipótesis sería falsada si la proyección de los *nuevos adjetivos* en propiedades estables y transitorias no difiriera de acuerdo con el verbo utilizado; es decir, si los participantes no comprenden *ser/estar* como un contraste semántico. Si este fuera el caso, deberíamos plantearnos la existencia de una asimetría entre producción y comprensión. También deberíamos asumir que los matices más sutiles de algunas distinciones gramaticales requieren de una mayor cantidad de tiempo para su aprendizaje.

Una vez establecidos la comprensión madura de la distinción *ser/estar* y el nivel de dominio alcanzado por los niños preescolares, estaremos en condiciones de determinar si la información codificada lingüísticamente en estos verbos facilita la distinción de propiedades relevantes para categorizar. En general, aquellos objetos que comparten propiedades estables se consideran pertenecientes a la misma categoría y se asume que comparten el mismo nombre. Este sería un segundo objetivo de este trabajo de tesis, a saber, la influencia de este contraste lingüístico en la formación de categorías. La hipótesis de la que partimos es la siguiente:

“Si la distinción conceptual estable/transitorio codificada en ser/estar es relevante para la categorización, entonces se establecerán categorías de objetos basadas en propiedades presentadas con ser y no en propiedades presentadas con estar”.

Por tanto, según la hipótesis planteada anteriormente, esperaríamos que la información conceptual codificada en *ser/estar* sea utilizada para resolver una tarea de categorización dado que *ser* informará de la estabilidad de las propiedades y *estar* de la temporalidad de las mismas. Obviamente esta información será relevante, ya que las propiedades estables son un buen criterio de clasificación, mientras que las transitorias no lo son.

No obstante, esta hipótesis será falsada si los participantes resuelven la tarea al margen de la información proporcionada por *ser/estar*. En este caso deberíamos asumir que la categorización de objetos se realiza en base a otro tipo de criterios, que no son codificados en la distinción *ser/estar*.

La estabilidad o transitoriedad de una característica o rasgo nos permite llegar a la conclusión de que dicho rasgo se puede (o no) generalizar a distintos contextos y

situaciones temporales. Las categorías sociales son un caso especial en el que este tipo de inferencias puede tener importancia en muchos aspectos de la vida cotidiana.

Basándonos en el trabajo de Heyman y Diesendruck (2002) decidimos comprobar la influencia de *ser/estar* en las inferencias sobre rasgos psicológicos en hablantes monolingües de español. A partir de este objetivo, podemos enunciar la siguiente hipótesis:

“Si la distinción ser/estar codifica información relevante sobre la estabilidad o transitoriedad de los rasgos psicológicos, entonces se inferirá que los rasgos presentados con ser son más estables que los presentados con estar”.

Si esta hipótesis es correcta podríamos esperar que los participantes infieran que un rasgo psicológico descrito con *ser* se mantiene estable en el tiempo, mientras que uno descrito con *estar* sería más transitorio.

Por el contrario, la hipótesis sería falsada si la estabilidad con la que se perciben los rasgos psicológicos no varía según se describan con *ser* o *estar*. En este caso, tendríamos que decir que el razonamiento sobre características psicológicas no toma en cuenta este contraste. Es posible que, en este caso, las creencias que las personas tengan sobre los rasgos psicológicos tengan un papel más importante que las expresiones lingüísticas utilizadas para referirse a ellos. De este modo, el efecto de la lexicalización en el razonamiento sobre rasgos psicológicos podría no ser tan determinante como se ha demostrado en otros estudios.

Hemos presentado los objetivos e hipótesis que sustentan la realización del trabajo empírico desarrollado en esta tesis y que dieron lugar a los estudios experimentales que presentaremos en los próximos tres capítulos. Antes de pasar a ello, nos parece oportuno comentar en el siguiente apartado algunos aspectos metodológicos generales relacionados con el diseño de dichos estudios.

4.2. JUSTIFICACION DEL DISEÑO

Como hemos dicho antes, el diseño específico empleado en cada uno de los estudios que componen la parte experimental de estas tesis será presentado en el

correspondiente capítulo de resultados (capítulos 5, 6 y 7). No obstante, nos referiremos a continuación a algunos aspectos fundamentales del proceso de investigación desarrollado.

Quisiéramos comenzar diciendo que el análisis cuidadoso y crítico del diseño y la metodología empleados en las investigaciones previas, nos permitió tomar decisiones acerca del tipo de diseño experimental, las características de la muestra y las tareas que utilizaríamos en nuestra investigación.

En relación con el diseño experimental, en todos los estudios se utilizó un diseño cuasi-experimental de tipo transversal. Las ventajas de este tipo de diseño es que permite trabajar con una muestra mayor de participantes y, por tanto, mejora la posibilidad de generalizar las conclusiones obtenidas.

Así pues, en cada uno de los estudios realizados se buscó establecer el efecto del lenguaje y la edad sobre las variables medidas. Para determinar el efecto del lenguaje, se definieron tres condiciones experimentales, una condición de control no lingüística y dos condiciones lingüísticas --en una se utilizó el verbo *ser* y en la otra el verbo *estar* más adjetivo. Los resultados que se obtienen en la condición de control no lingüística son muy importantes, por cuanto muestran la actuación de los participantes sin la influencia de *ser/estar*. De modo que si existen diferencias entre la condición no lingüística y las condiciones lingüísticas podemos atribuir las al efecto del lenguaje. Además, la comparación de los resultados obtenidos en las condiciones lingüísticas permite establecer si existen diferencias en la comprensión de *ser* y *estar*.

Por otra parte, en relación a la edad de los participantes, en todos los estudios incluimos un grupo de control de hablantes adultos de español para determinar la comprensión madura de la distinción *ser/estar*. En base a ésta, podríamos establecer el nivel de dominio alcanzado por los niños de menor edad.

Sin embargo, es muy importante señalar que esta tesis se desarrolló en etapas sucesivas y que a partir de los datos obtenidos se fueron realizando modificaciones al diseño planteado originalmente. De esta manera, en función de los resultados del primer experimento, definimos las edades de los participantes que se incluirían en los dos estudios posteriores.

Como señalamos en la sección anterior, para comprobar nuestra hipótesis general fue necesario realizar un estudio previo que nos permitiera establecer si los preescolares dominan la comprensión madura de *ser/estar*. Según los datos empíricos proporcionados por investigaciones previas, esperábamos que los preescolares comprendieran dicha distinción como un contraste semántico mostrando una actuación similar a la de los

adultos. Por tal motivo, pensábamos que la muestra original estaría compuesta por niños de cuatro y tres años. Sin embargo, los resultados que obtuvimos con los niños de cuatro años nos mostraron que, si bien producen formas de *ser/estar* con adjetivos, no comprenden la distinción semántica contenida en estos verbos. Este hecho nos obligó a incluir un grupo de niños de ocho años; así, podríamos establecer en qué momento dicha distinción se emplea, de manera productiva, como un contraste semántico. Para nuestra sorpresa, los niños de ocho años tampoco comprendieron la distinción *ser/estar*, lo cual nos llevó a incluir un grupo de participantes aún mayores (doce años) quienes efectivamente mostraron una actuación similar a la de los adultos.

Los resultados descritos anteriormente nos permitieron comprobar que los preescolares aún no dominan la distinción semántica asociada al uso de *ser/estar* más adjetivo. Por esta razón, en nuestros estudios no incluimos niños menores de cuatro años, sino que, por el contrario, debimos optar por aumentar la edad de los participantes.

Es así como, en el estudio sobre categorización de objetos trabajamos con niños de cuatro, ocho y doce años, incluyendo además un grupo intermedio de cinco años y medio; en este estudio, de nuevo comprobamos que antes de los doce años no se comprende la distinción *ser/estar*.

Respecto de las edades de los participantes en el estudio de inferencias sobre rasgos psicológicos, decidimos basarnos en los datos previos aportados por Heyman y Diesendruck (2002) según los cuáles los niños de siete años basan sus inferencias en la información proporcionada por *ser/estar*; de este modo, trabajamos con un grupo de adultos y un grupo de siete años. Sin embargo, nuevamente encontramos que los niños de estas edades no comprendieron la diferencia contenida en *ser/estar*. Por tal razón, diseñamos un segundo experimento en el que incluimos participantes de doce años.

En suma, la realización de esta tesis en etapas consecutivas permitió ir redefiniendo el rango de edad de los participantes hasta encontrar un grupo de edad que mostrara una actuación similar a la de los adultos o, dicho de otro modo, que presentara una comprensión madura de la distinción *ser/estar*.

Otro aspecto relacionado con las características de la muestra es que todos los participantes fueron hablantes monolingües de español, residentes en la ciudad de Madrid, España. En este sentido nos parece importante comentar que los niños y adultos participantes en algunos de los estudios revisados (Heyman y Diesendruck, 2002; Sera, 1992; Sera et al., 1997) eran residentes en Estados Unidos, bilingües de español e inglés, teniendo como lengua materna variantes del español (español de México u otras regiones

de América Central). El “problema” de estas variantes del español, es que en contextos de contacto con el inglés, el uso de *estar* ha variado aceleradamente, y por este motivo su uso se ha extendido a contextos donde originalmente se usaba *ser*, por ejemplo: *el libro está grande* (Silva-Corvalán, 1986). Por otra parte, el bilingüismo y el hecho de que el inglés sea la lengua de uso predominante pueden afectar la actuación de los participantes.

Por último, quisiéramos referirnos a las propiedades evaluadas en las tareas experimentales. En este sentido, quisiéramos recordar que el adjetivo se relaciona estrechamente con el tipo de entidad que describe, por tal razón pusimos especial cuidado en la elección de las propiedades que serían evaluadas y en las consignas utilizadas. En el caso de los experimentos en que se utilizaron dibujos de objetos, asumimos que la categorización básica de éstos se basa en características físicas perceptibles; éstas se expresan por medio de adjetivos calificativos que se usan preferentemente con uno de los verbos copulativos. En general, adjetivos referidos a dimensiones como *forma*, *tamaño* y *color* se construyen más frecuentemente con *ser*; otros adjetivos --que por su contenido semántico expresan estados o son el resultado de una acción-- se combinan únicamente con *estar* e.g.: vacío, lleno, descalzo (Porroche, 1988, 1990). Además, tanto niños como adultos hablantes de español usan los adjetivos referidos a *color*, *forma* y *tamaño* con *ser*, y los adjetivos *sucio/limpio*, *abierto/cerrado*, *encendido/apagado* con *estar* (Sera, 1992). En el caso de la tarea de inferencias sobre rasgos psicológicos, se usaron adjetivos calificativos que denotan cualidades psíquicas o morales (Navas Ruiz, 1977), cuya variabilidad permite emplearlos con ambos verbos. De este modo, nos aseguramos de que las oraciones *ser/estar* más adjetivo utilizadas en las consignas no fueran agramaticales o semánticamente anómalas.

Una vez planteadas las cuestiones generales relacionadas con el diseño empleado en cada uno de los estudios, procederemos a la presentación de los datos empíricos obtenidos en esta tesis. Todos ellos serán expuestos en uno de los tres capítulos dedicados a la presentación de los resultados. En el primero de ellos, el capítulo 5, describiremos la comprensión de *ser/estar* con adjetivos. A grandes rasgos, presentaremos el patrón adulto y compararemos la actuación de niños de diferentes edades con este patrón y, a partir de aquí, podremos establecer el momento en el cual se comprende la distinción lingüística estudiada. Además, describiremos las expresiones verbales --en especial *ser/estar*-- utilizadas por los niños para describir propiedades estables y transitorias y estableceremos las diferencias entre producción y comprensión.

En los siguientes capítulos presentamos los resultados de dos estudios en los que investigamos la influencia de *ser/estar* en dos ámbitos cognitivos diferentes, uno referido a la categorización de objetos y el otro, al razonamiento sobre rasgos psicológicos.

De este modo, en el capítulo 6 intentaremos establecer la influencia de la distinción *ser/estar* con adjetivos en la categorización. Para ello analizaremos la actuación de los participantes de este estudio en una tarea de categorización de objetos estableciendo el patrón adulto. Así, podremos determinar a qué edades la información proporcionada por *ser/estar* se considera relevante para clasificar un determinado objeto.

Por último, en el capítulo 7 describimos el efecto de *ser/estar* en las inferencias sobre rasgos psicológicos analizando los resultados obtenidos en los dos estudios que conforman este capítulo. Nuevamente, analizamos la actuación de niños mayores respecto del patrón observado en los participantes adultos.

Capítulo 5:

ESTUDIO 1: COMPRENSIÓN DE *SER/ESTAR* CON ADJETIVOS

Como vimos en el capítulo 2 de esta tesis, a diferencia de otras categorías gramaticales, los adjetivos presentan una gran variabilidad translingüística; su proceso de adquisición no sigue un patrón universal, sino que depende de las características de la lengua que se esté aprendiendo (Waxman et al., 1997). En el caso del español, la relación existente entre adjetivos y propiedades se expresa mediante las oraciones copulativas del tipo *ser/estar* más adjetivo.

Esta noción gramaticalizada permite distinguir propiedades de distinto estatus conceptual; en oraciones del tipo *ser/estar* más adjetivo, el adjetivo no sólo denota una propiedad sino que según el verbo utilizado --*ser o estar*-- dicha propiedad tendrá un carácter estable o transitorio. Así las oraciones construidas con *ser* más adjetivo dan cuenta de una cualidad estable del sujeto, independiente de la dimensión temporal, mientras que las oraciones construidas con *estar* más adjetivo dan cuenta de propiedades transitorias referidas a un estado alcanzado por el sujeto. En suma, el hablante maduro de español debe recurrir a la información proporcionada por *ser* y *estar* para interpretar el significado de los adjetivos que aparecen en oraciones copulativas.

Respecto del proceso de adquisición de dicha noción gramaticalizada, los datos de los estudios que hemos comentado en el capítulo 3 (Herrera y Jonhson, 2005; Schmitt y Miller, *en prensa*; Schmitt et al., 2004;) no son concluyentes respecto de la capacidad de los niños para comprender *ser/estar* con adjetivos. No obstante, como ya señalamos, los preescolares producen estas formas de manera correcta, cuestión que ha llevado asumir que también las comprenden.

Por los motivos anteriores, centramos nuestro interés en establecer si niños de diferentes edades comprenden el significado de la distinción *ser/estar* con adjetivos, es

decir si entienden que el uso de uno u otro verbo con un adjetivo determinado enfatiza propiedades con diferente estatus conceptual.

Para lograr nuestro objetivo debimos abocarnos al diseño de una tarea experimental que nos permitiera evaluar la comprensión madura. Como comentamos en el capítulo 3, los trabajos sobre adquisición de *ser/estar* más adjetivo en español utilizan, según sus objetivos, distintos tipos de tareas. Para establecer la comprensión de las implicaciones semánticas y pragmáticas de *ser/estar* con adjetivos Schmitt y Miller (*en prensa*) y Schmitt et al. (2004) emplearon tareas de emparejamiento de dibujos y de aceptación de juicios lingüísticos en diferentes contextos gramaticales. Con el mismo objetivo, Herrera y Johnson (2005) diseñaron una tarea de comprensión y una tarea metalingüística.

Las tareas de comprensión usadas por Herrera y Johnson (2005) y Schmitt et al., (2004) merecen un comentario en relación a su nivel de dificultad. En primer lugar, y tal como muestran los resultados obtenidos en ambos trabajos, los niños presentaron problemas para resolver correctamente estas tareas (recordemos que se concluye que los niños menores de seis años aún no comprenden la distinción *ser/estar* con adjetivos). Estas dificultades se pueden deber a que su resolución supone, por una parte, utilizar claves pragmáticas dependientes del contexto del discurso y, por otra, a que requieren un conocimiento metalingüístico que permita juzgar si las frases presentadas son correctas.

En este sentido, nos pareció necesario diseñar una tarea más simple que facilitara la actuación de los niños y que, al mismo tiempo, nos permitiera establecer el nivel de comprensión de la distinción *ser/estar* con adjetivos. Dicho de otro modo, nos interesaba determinar si los niños proyectan *ser* con adjetivos en propiedades estables y *estar* con adjetivo en propiedades transitorias. Para ello nos basamos en la metodología utilizada en el diseño de la mayoría de los experimentos que han estudiado la adquisición de adjetivos en inglés (Gelman y Markman, 1985; Gelman y Taylor, 1984; Graham et al., 2003; Hall, 1994; Hall y Moore, 1997; Hall et al., 1993; Klibanoff y Waxman, 2000; Mintz y Gleitman, 2002; Prasada, 1997; Waxman y Booth, 2001; Waxman y Markow, 1998; Waxman et al., 1997). Estos trabajos analizan el patrón de extensión de una pseudopalabra o *nuevo adjetivo* para establecer si el *nuevo adjetivo* se proyecta en una determinada propiedad. Por ejemplo, si se describe un objeto diana con un *nuevo adjetivo* el niño generalizará el *nuevo adjetivo* a otro objeto que comparta con el objeto diana la misma propiedad. Para maximizar las probabilidades de que los niños proyecten un *nuevo adjetivo* en una propiedad del objeto, la mayoría de las tareas de extensión o generalización de un *nuevo adjetivo* se diseñan respetando los siguientes criterios: utilización de una

pseudopalabra sin significado --*nuevo adjetivo*-- en forma sintáctica de adjetivo y en frases cortas; empleo de objetos pertenecientes a categorías de nivel básico para los cuales los niños han adquirido un *nombre*; uso de propiedades sobresalientes para los niños como por ejemplo *color, textura, forma* (Waxman y Lidz, 2006).

Aunque los estudios de adquisición de *ser/estar* más adjetivo no han utilizado esta metodología, decidimos diseñar una tarea teniendo en cuenta las indicaciones metodológicas descritas en el párrafo anterior. Así, dispondríamos de una tarea más simple en la que evaluaríamos si los niños proyectan *ser/estar* con un *nuevo adjetivo* en propiedades estables y transitorias respectivamente. La ventaja de este tipo de tarea es que la utilización de una pseudopalabra evita la mención explícita del adjetivo y promueve el uso de pistas semánticas proporcionadas, en este caso, por los verbos *ser* y *estar*.

En primer lugar, seleccionamos atributos “físicos” perceptibles que correspondieran a propiedades estables --*color, tamaño y forma*-- y a propiedades transitorias --*sucio, abierto, encendido y lleno*. A continuación, diseñamos dibujos de objetos que tuvieran una de las posibles combinaciones de propiedades estables y transitorias (e.g.: una toalla *azul sucia* o un mechero *verde encendido*). Más adelante, en el apartado dedicado a describir la metodología del estudio, presentaremos en detalle las características de la tarea y su procedimiento de aplicación.

Respecto a la composición de la muestra nos pareció muy importante disponer de datos de hablantes adultos de español, para comparar sus resultados con los obtenidos por los niños. Además, considerando --como comentaremos en la sección de resultados-- que los preescolares no resolvieron la tarea de la manera predicha, decidimos incluir dos grupos de niños mayores (ocho y doce años); en base a su actuación podríamos establecer las edades en las que se domina el uso de *ser/estar* más adjetivo.

En relación a las condiciones experimentales, además de las condiciones lingüísticas, decidimos incluir una condición de control no lingüística. La actuación de los participantes en esta última nos permite apreciar su patrón de respuesta en ausencia de información lingüística; de este modo, si existe influencia del lenguaje, la actuación en las condiciones lingüísticas debiera diferir respecto de dicho patrón. Si no se aprecian diferencias entre ambas condiciones, no podríamos decir que el lenguaje esté afectando a la actuación de los participantes.

En suma y de acuerdo con las consideraciones anteriores, realizamos un experimento que nos permitiera determinar si los hablantes de español comprenden que un *nuevo adjetivo* presentado con el verbo *ser* se refiere a una propiedad estable y que un

nuevo adjetivo presentado con el verbo *estar* se refiere a una propiedad transitoria. De esta manera, el patrón de generalización del *nuevo adjetivo* daría cuenta de la comprensión de su significado, como propiedad estable o como propiedad transitoria, según se utilice *ser* o *estar*. De acuerdo con lo anterior, las predicciones de este estudio fueron las siguientes:

- a) En la *condición ser* se espera que se extiendan los *nuevos adjetivos* a objetos que tengan las mismas propiedades estables que el objeto presentado en primer lugar.
- b) En la *condición estar* se espera que se extiendan los *nuevos adjetivos* a objetos que tengan las mismas propiedades transitorias que el objeto presentado originalmente.
- c) En la *condición sin palabra* se espera que las elecciones se realicen por azar y, por tanto, las propiedades estables y transitorias se elijan en cantidades similares.

5.1. MÉTODO

Participantes

Tomaron parte en este estudio una muestra compuesta por un total de 240 participantes, hablantes del español, residentes en la ciudad de Madrid, España. La muestra estaba distribuida en cuatro grupos de edad. Un grupo de 60 participantes (30 niños y 30 niñas) de cuatro años (media = 4;4, rango = 3;10-4;10); un segundo grupo de 60 participantes (27 niños y 33 niñas) de ocho años (media = 7;11, rango = 7;0-8;9); un tercer grupo compuesto por 60 participantes (32 chicos y 28 chicas) de doce años (media = 11;10, rango = 11;0-12;11); un cuarto grupo de participantes estuvo compuesto por 60 adultos (14 hombres y 46 mujeres). Todos los participantes entre cuatro y doce años resolvieron la tarea individualmente en sus centros escolares, seleccionado dos clases por cada grupo edad. El grupo de adultos estaba formado por estudiantes universitarios que fueron invitados personalmente a participar del estudio.

Material

La tarea consistía en la presentación de un ejemplo inicial (diana). A continuación, se presentaban tres ejemplos de prueba y el participante debía elegir uno de ellos. Dependiendo de las condiciones experimentales (ver más adelante), el ejemplo inicial se podía describir con un *nuevo adjetivo* usando el verbo *ser* o *estar*.

Para la aplicación de esta tarea se utilizaron dibujos coloreados de objetos (4 por 8 cm.) que poseían una propiedad estable --*color, tamaño o forma*-- y una propiedad

transitoria --*sucio, abierto, encendido o lleno*. La combinación de propiedades estables y transitorias dio lugar a un total de 12 ensayos (véase tabla 5.1 para un listado completo del material). Para cada uno de ellos se diseñó un conjunto de cuatro dibujos de objetos del mismo tipo: a) un objeto diana b) un ejemplo de prueba de la propiedad estable c) un ejemplo de prueba de la propiedad transitoria y d) un ejemplo de prueba de otra propiedad (distractor). Así, si el objeto diana poseía una propiedad estable y una transitoria (e.g.: *color/sucio*) uno de los ejemplos de prueba compartía con el objeto diana sólo la propiedad estable (e.g.: mismo *color*) el otro ejemplo de prueba compartía con el objeto diana sólo la propiedad transitoria (e.g.: *sucio*) y el último ejemplo de prueba no compartía con el objeto diana ni la misma propiedad estable, ni la misma propiedad transitoria.

De este modo, cada una de las tres propiedades estables evaluadas (*color, tamaño y forma*) fue presentada a los participantes en cuatro oportunidades y cada una de las propiedades transitorias (*sucio, abierto, encendido y lleno*) se presentó en tres oportunidades. Todo el material se ordenó en una carpeta de manera que el conjunto de dibujos que formaba cada ensayo se dispuso en dos páginas; en una de ellas se ubicó el dibujo del objeto diana y en la otra página se ubicaron los tres ejemplos de prueba que formaban el ensayo.

Tabla 5.1:
Listado completo del material utilizado

Propiedad estable	Propiedad transitoria	Objeto diana	Ejemplo propiedad estable	Ejemplo propiedad transitoria	Ejemplo otra propiedad
Color	Sucio	Toalla azul sucia	Toalla azul limpia	Toalla rosa sucia	Toalla rosa limpia
Color	Abierta	Agenda verde abierta	Agenda verde cerrada	Agenda rosa abierta	Agenda rosa cerrada
Color	Encendido	Mechero rojo encendido	Mechero rojo apagado	Mechero verde encendido	Mechero verde apagado
Color	Llena	Taza roja llena	Taza roja vacía	Taza verde llena	Taza verde vacía
Tamaño	Sucio	Vestido grande sucio	Vestido grande limpio	Vestido pequeño sucio	Vestido pequeño limpio
Tamaño	Abierta	Maleta grande abierta	Maleta grande cerrada	Maleta pequeña abierta	Maleta pequeña cerrada
Tamaño	Encendida	Vela grande encendida	Vela grande apagada	Vela pequeña encendida	Vela pequeña apagada
Tamaño	Llena	Copa grande llena	Copa grande vacía	Copa pequeña llena	Copa pequeña vacía
Forma	Sucia	Alfombra cuadrada sucia	Alfombra cuadrada limpia	Alfombra redonda sucia	Alfombra redonda limpia
Forma	Abierta	Caja cuadrada abierta	Caja cuadrada cerrada	Caja redonda abierta	Caja redonda cerrada
Forma	Encendido	Farol cuadrado encendido	Farol cuadrado apagado	Farol redondo encendido	Farol redondo apagado
Forma	Llena	Botella cuadrada llena	Botella cuadrada vacía	Botella redondeada llena	Botella redondeada vacía

En el caso de los niños menores (cuatro y ocho años) para la aplicación de la tarea se utilizó una marioneta de cocodrilo, a la que se le dio el nombre de “Coco”. Con el grupo de 12 años y los adultos utilizamos la siguiente consigna para introducir la tarea: “*Estamos realizando un experimento para saber cómo comprendemos el lenguaje. Te presentaremos una serie de objetos que serán descritos con una palabra que no existe en español. No hay respuestas correctas ni incorrectas, por tanto responde según lo que te parezca más adecuado*”.

En este experimento se definieron tres condiciones experimentales, dos condiciones lingüísticas --*condición ser* y *condición estar*-- y una condición de control no lingüística --*condición sin palabra*-- en las cuales fueron distribuidos aleatoriamente igual número de participantes.

Las consignas usadas para presentar la tarea variaron según la condición experimental. En la *condición ser* y en la *condición estar* se mencionó explícitamente el nombre del objeto diana (e.g.: toalla) y se describió una de sus propiedades mediante una frase *ser/estar* más una pseudopalabra o *nuevo adjetivo*. Se puso especial cuidado en que el contexto sintáctico se refiriera a la función adjetiva agregando a la pseudopalabra los sufijos *ado/a*, *ante* y *oso/a* y se adecuó el género de las mismas al género del sustantivo (nombre del objeto diana) empleado en cada ensayo (véase tabla 5.2).

Tabla 5.2:
Listado nuevos adjetivos

1. Bivado/a	7. Lusoso/a
2. Charoso/a	8. Lusante
3. Dacoso/a	9. Queloso/a
4. Fepado/a	10. Quelante
5. Fepante	11. Romado/a
6. Gipado/a	12. Gipante

En la *condición sin palabra* la tarea consistía en seleccionar de entre los tres ejemplos de prueba, aquel que el participante considerara similar al objeto diana; en esta condición no se utilizó ninguna oración del tipo *ser/estar* más adjetivo para describir las propiedades del ejemplo inicial.

Las consignas específicas para cada condición experimental fueron las siguientes:

Condición ser:

En el caso de los niños de cuatro y ochos años, la experimentadora presentó la tarea por medio de la siguiente consigna: “*Te presento a Coco. Coco habla en el idioma de los cocodrilos y quiere enseñarte unos dibujos que tiene en este libro. Hablando en su*

idioma, primero te enseñará un dibujo y te dirá algo sobre él. Después, te enseñará otros tres dibujos y te pedirá que elijas uno de los tres". Las consignas específicas para cada uno de los ensayos se presentaron como en el siguiente ejemplo: *"Mira esta toalla, Coco me ha dicho que esta toalla es (lusante). Enséñale a Coco otra toalla que también sea (lusante)"*. En todos los ensayos se utilizó la misma consigna, empleando el *nombre* del objeto diana y usando un *nuevo adjetivo* en cada ensayo.

Con los participantes de 12 años y los adultos se usó una consigna como la siguiente: *"Mira esta toalla, esta toalla es (lusante). Enséñame otra toalla que también sea (lusante)"*.

Condición estar: Con los niños de cuatro y ocho años la experimentadora presentó la tarea mediante la siguiente consigna: *"Te presento a Coco. Coco habla en el idioma de los cocodrilos y quiere enseñarte unos dibujos que tiene en este libro. Hablando en su idioma, primero te enseñará un dibujo y te dirá algo sobre él. Después, te enseñará otros tres dibujos y te pedirá que elijas uno de ellos"*. La consigna específica para cada ensayo se presentó como en el siguiente ejemplo: *"Mira esta toalla, Coco me ha dicho que esta toalla está (lusante). Enséñale a Coco otra toalla que también esté (lusante)"*. En todos los ensayos se utilizó la misma consigna, empleando el *nombre* del objeto diana y usando un *nuevo adjetivo* en cada ensayo.

Con los participantes de 12 años y los adultos se usó una consigna como la siguiente: *"Mira esta toalla, esta toalla está (lusante). Enséñame otra toalla que también esté (lusante)"*.

Condición sin palabra: En esta condición la experimentadora sólo presentó la marioneta y en cada uno de los ensayos empleó la siguiente consigna: *"Te presento a Coco. Coco quiere enseñarte unos dibujos que tiene en este libro. Primero te enseñará un dibujo y después te enseñará otros tres dibujos y te pedirá que elijas uno de ellos"*. La consigna específica para cada ensayo fue: *"Mira esta cosa. Enséñale a Coco otra cosa como ésta"*.

Los participantes de 12 años y los adultos recibieron, en cada uno de los ensayos, la siguiente consigna: *"Mira esta cosa. Enséñame otra cosa como ésta"*.

5.2. RESULTADOS

En esta sección presentaremos, distribuidos en tres apartados, el análisis de los datos obtenidos por los participantes de este estudio. En primer lugar, comentaremos los análisis estadísticos realizados para establecer la existencia de diferencias estadísticamente significativas según la edad y la condición experimental. En segundo lugar, se analizó la consistencia individual de las respuestas estableciendo patrones de actuación. Por último, daremos cuenta del análisis cualitativo de las expresiones lingüísticas usadas por los participantes para referirse a propiedades estables y transitorias evaluadas en la tarea. En este orden, presentaremos y discutiremos nuestros resultados.

5.2.1. LA ELECCIÓN DE PROPIEDADES ESTABLES Y TRANSITORIAS

Como ya señaláramos, los participantes respondieron una tarea de extensión de un *nuevo adjetivo* a uno de los siguientes tres ejemplos de prueba: a) una propiedad estable, b) una propiedad transitoria y c) una propiedad distinta a las propiedades estables y transitorias evaluadas. Las respuestas se codificaron sumando la cantidad de veces que cada uno de los ejemplos de prueba a) propiedad estable, b) propiedad transitoria u c) otra propiedad) fue elegido para generalizar el *nuevo adjetivo*. De este modo, se obtuvieron tres medidas: *propiedades estables*, *propiedades transitorias* y *otra propiedad*, cuyas puntuaciones oscilaron entre 0 y 12 (ya que la tarea constaba de 12 ensayos).

En la tabla 5.3 se muestran las puntuaciones obtenidas en las tres medidas en cada una de las condiciones experimentales. Como se puede observar, el ejemplo de prueba referido a otro tipo de propiedad (opción c) fue elegido con una frecuencia muy baja, lo cual indica que este tipo de estímulo no fue relevante para los participantes; por este motivo, esas respuestas fueron excluidas de los análisis estadísticos realizados posteriormente y sólo se utilizaron las medidas *propiedades estables* y *propiedades transitorias*.

En primer lugar estos resultados nos permiten apreciar variaciones en las preferencias por ambos tipos de propiedades, según la condición experimental y la edad de los participantes. En general, la elección de las propiedades estables fue más alta en la

condición ser (media = 6,3) y en la *condición sin palabra* (media = 7,4) y menor en la *condición estar* (media = 2,5); mientras que las propiedades transitorias fueron elegidas con una frecuencia mayor en la *condición estar* (media = 9,3), a continuación en la *condición ser* (media = 5,3) y por último en la *condición sin palabra* (media = 4,5).

En relación con la edad podemos apreciar que los adultos prefirieron las propiedades estables en la *condición ser* y en la *condición sin palabra*, mientras que en la *condición estar* eligieron con mayor frecuencia las propiedades transitorias. Por otra parte, los niños de cuatro años, en todas las condiciones experimentales, prefirieron las propiedades estables sobre las transitorias. Los niños de ocho años tanto en la *condición ser* como en la *condición estar* eligieron con mayor frecuencia las propiedades transitorias; en cambio en la *condición sin palabra* mostraron una preferencia similar por ambas propiedades. Por último, los participantes de doce años en la *condición ser*, eligieron las propiedades estables y transitorias en cantidades similares, mientras que en la *condición estar* prefirieron las propiedades transitorias y en la *condición sin palabra* las propiedades estables.

Tabla 5.3:
Puntuación media en propiedades estables, transitorias y otra propiedad según edad y condición

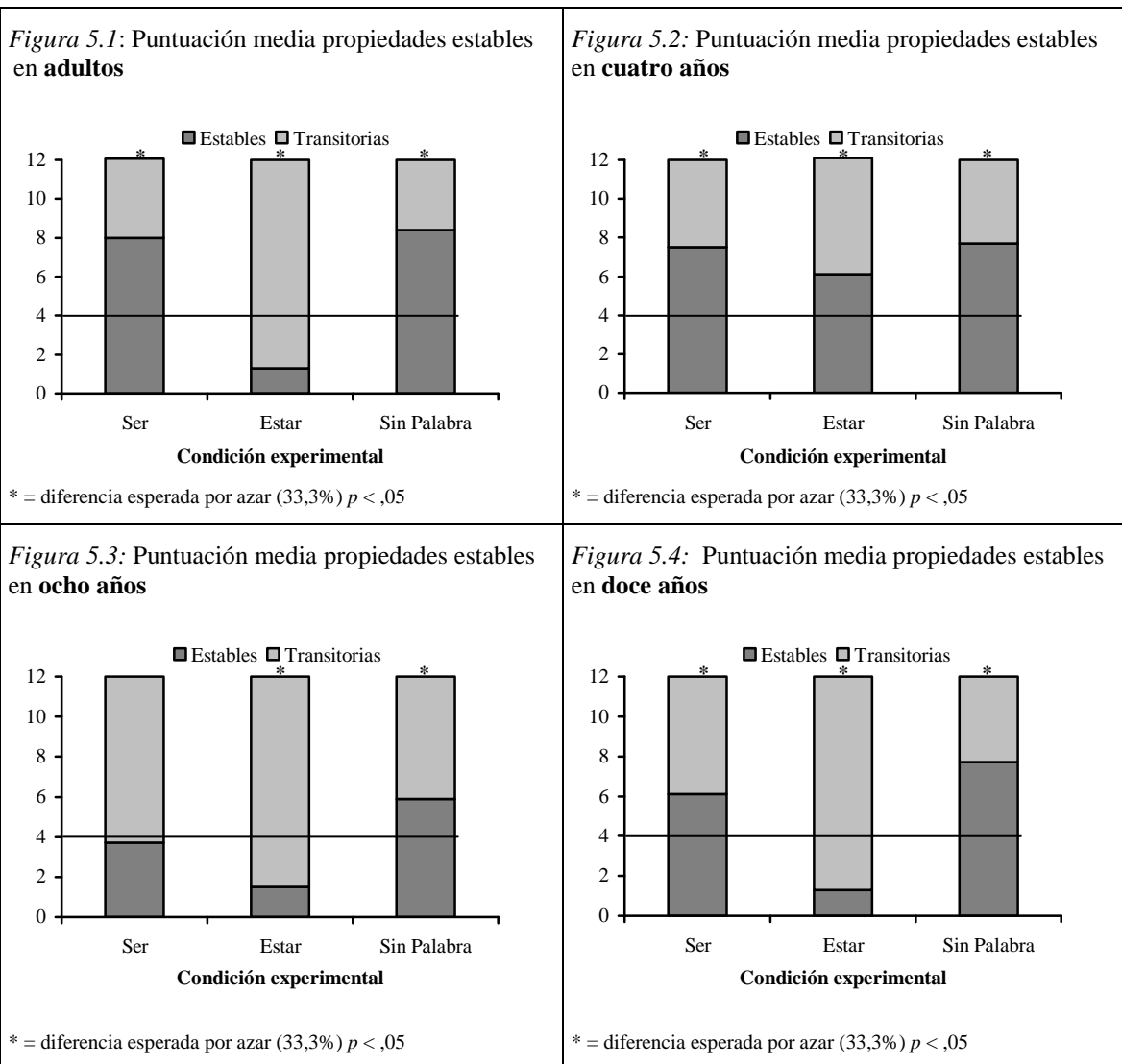
Propiedad Edad	Condición								
	Ser			Estar			Sin palabra		
	Estable (a)	Transitoria (b)	Otra (c)	Estable (a)	Transitoria (b)	Otra (c)	Estable (a)	Transitoria (b)	Otra (c)
4 años	7,5	3,9	0,6	6,1	5,3	0,6	7,7	4,3	0
8 años	3,7	8,3	0	1,5	10,5	0	5,9	6,1	0
12 años	6,1	5,9	0	1,3	10,7	0	7,7	4,3	0
Adultos	8	3,7	0,3	1,3	10,7	0	8,4	3,6	0
Media total	6,3	5,3		2,5	9,3		7,4	4,5	

En base a los resultados obtenidos por los participantes y a las variaciones que describimos anteriormente, realizamos dos análisis independientes. En primer lugar, examinamos la probabilidad de que la tarea se respondiera aleatoriamente, es decir que las puntuaciones obtenidas no difirieran de la puntuación esperada por azar. En segundo lugar, analizamos el efecto de la edad y la condición experimental en los resultados obtenidos en *propiedades estables* y *propiedades transitorias*.

Considerando que la puntuación máxima en cada una de las medidas era 12 y que los participantes disponían de tres opciones de respuesta, la puntuación esperada por azar

de elegir cualquiera de las propiedades era 4. Teniendo en cuenta que prácticamente sólo se elige o bien las propiedades estables o las transitorias y, por tanto, que ambos tipos de respuesta son complementarios, sólo presentaremos el análisis estadístico de las puntuaciones obtenidas en *propiedades estables*. Dicho análisis lo realizamos comparando --mediante una serie de pruebas t para una muestra-- las puntuaciones de los participantes respecto de la puntuación esperada por azar (véanse figuras 5.1, 5.2, 5.3 y 5.4).

En la figura 5.1 se observa que los adultos obtuvieron puntuaciones diferentes a las esperadas por azar en todas las condiciones experimentales. Tanto en la *condición ser* como en la *condición sin palabra*, las propiedades estables fueron elegidas con una frecuencia superior a la esperada por azar ($t(19) = 7,118, p < ,000$; $t(19) = 6,114, p < ,000$, respectivamente) lo cual muestra una preferencia importante por este tipo de atributo.



Por el contrario, en la *condición estar* las mismas propiedades fueron elegidas en una cantidad inferior a la esperada por azar ($t(19) = -7,926, p < ,000$) lo que indica que en esta condición los participantes seleccionaron las propiedades transitorias.

Por otro lado, en todas las condiciones experimentales, las puntuaciones de los niños de cuatro años difirieron significativamente de las puntuaciones esperadas por azar, mostrando una marcada preferencia por las propiedades estables (véase figura 5.2). Así, en la *condición ser* eligieron las propiedades estables en una cantidad superior a la esperada por azar ($t(19) = 4,963, p < ,000$) al igual que en la *condición sin palabra* ($t(19) = 7,477, p < ,000$) y que en la *condición estar* ($t(19) = 3,438, p < ,003$). Estos resultados muestran la presencia de un sesgo hacia las propiedades estables, independiente de la condición experimental.

Los niños de ocho años en la *condición ser* eligieron las propiedades estables con una frecuencia similar a la esperada por azar ($t(19) = -0,365, p > ,719$) lo cual indica que no hubo una preferencia marcada por éstas (véase figura 5.3). En la *condición estar* las propiedades estables se eligieron con una frecuencia menor a la esperada por azar ($t(19) = -7,965, p < ,000$), por tanto en esta condición se eligen las propiedades transitorias en lugar de las estables. En la *condición sin palabra*, las propiedades estables fueron elegidas con una frecuencia superior a la esperada por azar ($t(19) = 2,215, p < ,048$) lo cual señalaría que en ausencia de información lingüística, las propiedades estables eran las más importantes para los niños de estas edades.

Por último, las puntuaciones obtenidas por el grupo de 12 años, en las tres condiciones experimentales, difirieron de las esperadas por azar (véase figura 5.4). En la *condición ser* las propiedades estables se eligieron con una frecuencia superior ($t(19) = 2,259, p < ,036$) al igual que en la *condición sin palabra* ($t(19) = 4,741, p < ,000$); este resultado nos indica que con independencia de la mención del *nuevo adjetivo* con el verbo *ser*, los participantes muestran una preferencia marcada por las propiedades estables. Lo contrario se observa en la *condición estar*, puesto que las propiedades estables se eligieron con una frecuencia menor a la esperada por azar ($t(19) = -8,297, p < ,000$) lo que indica que cuando se presenta el *nuevo adjetivo* con el verbo *estar*, los participantes eligen las propiedades transitorias.

Los resultados de este primer análisis muestran que los participantes no respondieron a la tarea de manera aleatoria y, por consiguiente, las variaciones en las preferencias por las propiedades estables y transitorias podemos asociarlas al efecto de la edad y de la condición experimental. Así, se obtuvo que en la *condición ser* los grupos de

cuatro y doce años y los adultos eligieron las propiedades estables, pero no así los niños de ocho años. En la *condición estar*, los niños de cuatro años extendieron el *nuevo adjetivo* al objeto que poseía una propiedad estable, mientras que los otros tres grupos de edad mostraron una marcada elección por las propiedades transitorias. Por último, en la *condición sin palabra* todos los grupos de edad eligieron las propiedades estables, aunque los niños de ocho años obtuvieron puntuaciones menores (media = 5,9).

En relación con los datos anteriores decidimos realizar un segundo análisis para determinar la significación estadística de estas diferencias y conocer la influencia específica de las variables estudiadas --*edad* y *condición*-- en la extensión de un *nuevo adjetivo* a objetos con propiedades estables y transitorias.

A partir de las puntuaciones obtenidas por los participantes en las medidas dependientes *propiedades estables* y *propiedades transitorias* (véase tabla 5.3) se realizó un análisis estadístico utilizando la prueba ANOVA; elegimos este tipo de análisis puesto que nos permite conocer el efecto de uno o más factores cuando al menos uno de ellos es un factor intra-sujetos y establecer diferencias significativas entre las distintas variables medidas.

Así, se realizó un ANOVA mixto o de medidas repetidas 3 (*condición*) x 4 (*edad*) x 2 (*tipo de propiedad*) con *condición* y *edad* como factores intersujetos y *tipo de propiedad* como factor intrasujetos. El análisis realizado mostró un efecto principal del factor *edad* ($F(3,228) = 5,775, p < ,000$) y del factor *tipo de propiedad* ($F(1,288) = 7,217, p < ,008$); no se obtuvo un efecto principal en el factor *condición*. Los efectos interactivos de segundo orden correspondieron a una interacción estadísticamente significativa entre los factores *tipo de propiedad* y *condición* ($F(2,228) = 61,161, p < ,000$) y *tipo de propiedad* y *edad* ($F(3,228) = 16,159, p < ,000$); también se obtuvo un triple efecto significativo entre los factores *tipo de propiedad*, *condición* y *edad* ($F(6,228) = 5,706, p < ,000$).

Comentaremos a continuación los efectos de segundo orden correspondientes a la interacción entre los factores *tipo de propiedad* y *condición* y *tipo de propiedad* y *edad*. Para conocer de manera más específica el efecto interactivo de las variables estudiadas se realizaron una serie de pruebas *t* con la corrección de Bonferroni, efectuando comparaciones por pares entre los niveles de cada factor.

En primer lugar, para determinar el efecto interactivo entre los factores *tipo de propiedades* y *condición*, se compararon las puntuaciones obtenidas en *propiedades estables* y *propiedades transitorias* en cada condición experimental independientemente de

la edad de los participantes (véase tabla 5.3). Así, en la *condición ser* ambos tipos de propiedades --estables (media = 6,3) y transitorias (media = 5,3)-- fueron elegidas con similar frecuencia y por consiguiente, no se registraron diferencias estadísticamente significativas ($t(79) = 1,019, p > ,194$). En la *condición estar*, las propiedades transitorias (media = 9,3) fueron elegidas con una frecuencia significativamente mayor en comparación con las propiedades estables (media = 2,5; $t(79) = 10,499, p < ,000$); este resultado indica que la información proporcionada por el verbo *estar* (sobre la transitoriedad del *nuevo adjetivo*) fue relevante para generalizar del *nuevo adjetivo* al ejemplo de prueba que poseía la misma propiedad transitoria que el objeto diana. Por último, en la *condición sin palabra* se observó una preferencia significativamente mayor por las propiedades estables (media = 7,4) que por las transitorias (media = 4,5) lo cual muestra que para los participantes, independiente de su edad, en ausencia de información lingüística las propiedades estables fueron más relevantes que las propiedades transitorias ($t(79) = 3,865, p < ,000$).

El siguiente efecto de segundo orden --*tipo de propiedad y edad*-- se analizó comparando la cantidad de elecciones de *propiedades estables* y *propiedades transitorias*, dentro de cada grupo de edad independiente de la condición experimental. El grupo de adultos no difirió de manera estadísticamente significativa en sus preferencias por ambos tipos de propiedades ($t(59) = 0,094, p > ,895$). Por su parte, los niños de cuatro años eligieron las propiedades estables con una frecuencia significativamente mayor (media = 7,1) que las propiedades transitorias (media = 4,5; $t(59) = 3,822, p < ,001$). Por el contrario, el grupo de ocho años eligió las propiedades transitorias (media = 8,3) con una frecuencia significativamente mayor propiedades estables (media = 3,7; $t(59) = 4,761, p < ,000$), al igual que los participantes de 12 años (propiedades transitorias, media = 6,9; propiedades estables media = 5) ($t(59) = 1,808, p < ,01$).

Para los objetivos de nuestra tesis es muy importante el efecto interactivo de tercer orden existente entre los factores *tipo de propiedades, edad y condición*, puesto que muestra el efecto simultáneo de la edad y la condición experimental. Es decir, este análisis nos permite conocer de manera específica en todos los grupos de edad, si el uso de *ser/estar* con un *nuevo adjetivo* influye en la generalización del mismo a ejemplos que poseen distinto tipo de propiedad (estable o transitoria). Para conocer los efectos simples realizamos una serie de pruebas *t* con la corrección de Bonferroni, con el objetivo de establecer las diferencias al interior de cada grupo de edad entre las elecciones de las

propiedades estables y propiedades transitorias en cada una de las condiciones experimentales --*ser*, *estar* y *sin palabra*.

Comenzaremos describiendo la actuación de los hablantes adultos, puesto que en función de ésta compararemos los resultados obtenidos por los participantes de los otros grupos de edad.

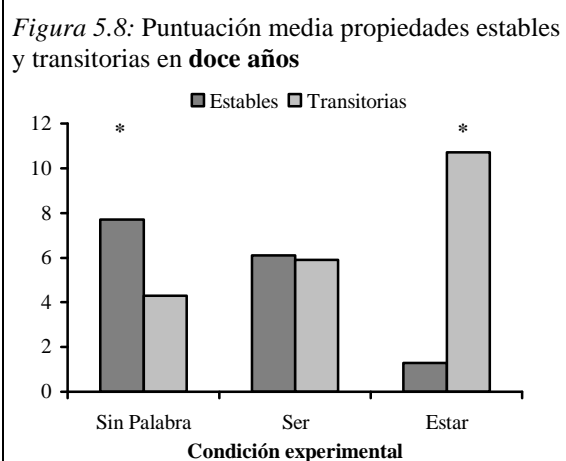
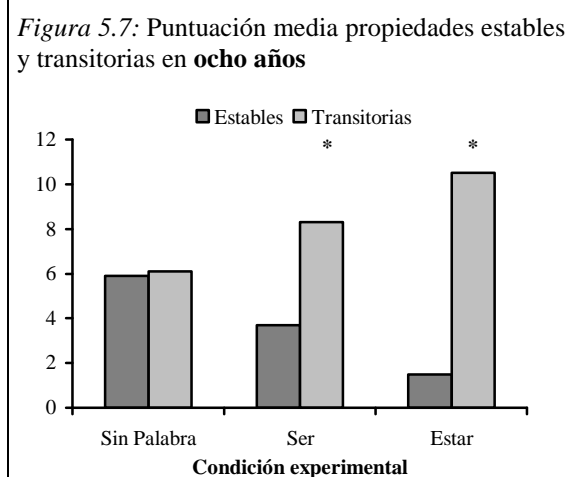
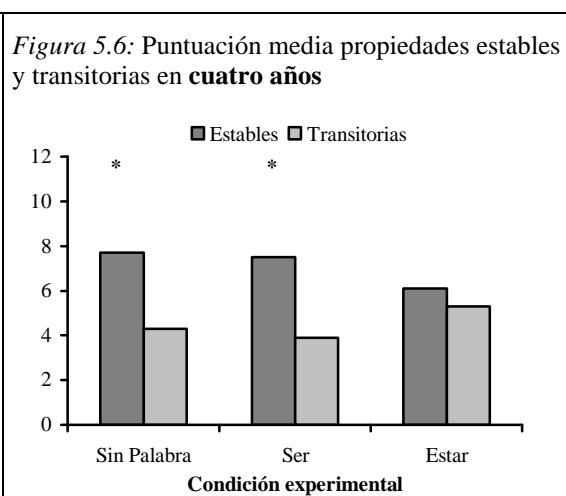
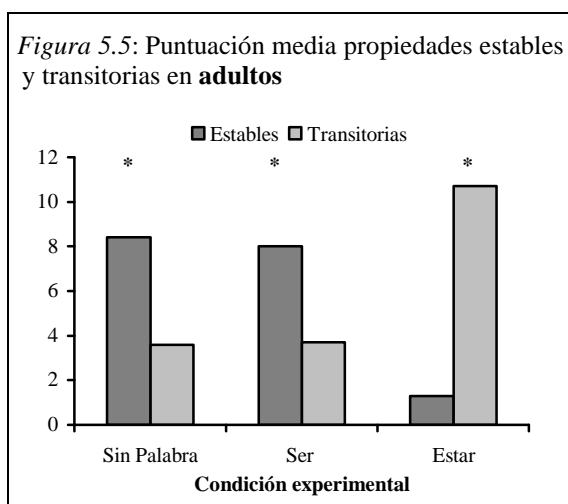
En la figura 5.5 podemos apreciar que en la *condición ser* eligieron las propiedades estables (media = 8,4) con una frecuencia significativamente mayor que las propiedades transitorias (media = 3,6; $t(19) = 4,051$, $p < ,008$). Por otra parte, en la *condición estar* las propiedades transitorias fueron elegidas con una alta frecuencia (media = 10,7) mientras que las propiedades estables (media = 1,3) se eligieron escasamente; estas diferencias resultaron estadísticamente significativas ($t(19) = 13,619$, $p < ,001$). En la *condición sin palabra*, los participantes mostraron una preferencia significativamente mayor por las propiedades estables (media = 8,4) frente a las propiedades transitorias (media = 3,6; $t(19) = 3,415$, $p < ,000$).

En base a los datos anteriores, pudimos establecer el patrón de uso adulto de los verbos *ser/estar* cuando se emplean en forma copulativa, es decir cuando se utilizan con un adjetivo. De este modo, se puede asumir que en las condiciones lingüísticas el patrón de generalización del *nuevo adjetivo* daría cuenta de la comprensión de las propiedades marcadas por los verbos *ser/estar* más adjetivo. Por otra parte, el desempeño en la condición no lingüística informaría sobre la relevancia de las propiedades estables y transitorias en ausencia de información lingüística. Así se observa que en la *condición ser*, a partir de la información semántica proporcionada por el verbo, los adultos infieren que el *nuevo adjetivo* se refiere a una propiedad estable; en la *condición estar*, infieren que el *nuevo adjetivo* se refiere a una propiedad transitoria y en la *condición sin palabra*, definen la semejanza entre las entidades a partir de las propiedades estables que éstas comparten entre sí. En función de estos datos, podemos analizar la actuación de los participantes de los otros grupos de edad y observar el proceso de adquisición de *ser/estar* más adjetivo y la comprensión de sus implicaciones semánticas.

Antes de pasar a ello, nos parece importante analizar los resultados de los adultos en la *condición sin palabra* en comparación con las condiciones lingüísticas. La importancia de este análisis radica en que permite establecer la influencia de *ser/estar* con adjetivos en la actuación de dicho grupo. Según nuestras predicciones, si los adultos tienen en cuenta la información proporcionada por los verbos *ser* y *estar*, la actuación en las condiciones lingüísticas debiera diferir de la actuación en la condición no lingüística.

Sin embargo, como podemos apreciar en la figura 5.5 las puntuaciones obtenidas por los adultos en *propiedades estables* en la *condición ser* y en la *condición sin palabra* son similares (media = 8 y media = 8,4 respectivamente), y por consiguiente no existen diferencias estadísticamente significativas ($t(38) = 0,438, p > ,10$). Este resultado nos indica dos cuestiones importantes. Una es que, independientemente del lenguaje, las *propiedades estables* son más relevantes que las *propiedades transitorias*. La otra es que -- a diferencia de lo esperado según nuestras predicciones y en comparación con la condición de control-- la información semántica proporcionada por *ser* más adjetivo no resultó especialmente significativa para los adultos ya que su uso no aumentó la elección de las *propiedades estables*.

Lo contrario sucedió en la *condición estar* (véase figura 5.5), ya que en comparación con la *condición sin palabra* (media = 3,6) el uso *estar* aumentó, de manera estadísticamente significativa, la elección de las *propiedades transitorias* (media = 10,7; $t(38) = 10,220, p < ,000$). De este modo, tal como lo predijimos un *nuevo adjetivo* presentado con *estar* se proyecta en *propiedades transitorias*.



Como ya hemos dicho, analizaremos la actuación de los tres restantes grupos de edad en base al patrón adulto de generalización de un *nuevo adjetivo*; comenzaremos con los niños menores para ir apreciando como evoluciona el patrón de comprensión.

De este modo, y tal como se aprecia en la figura 5.6, en la *condición ser* los niños de cuatro años mostraron una alta preferencia por las propiedades estables (media = 7,5) que difirió significativamente de la preferencia por las propiedades transitorias (media = 3,9; $t(19) = 2,662$, $p < ,006$). En la *condición estar* la diferencia entre la elección de propiedades estables y propiedades transitorias, no fue estadísticamente significativa ($t(19) = 0,694$, $p > ,516$). Por el contrario, en la *condición sin palabra* los niños de cuatro años eligieron las propiedades estables (media = 7,7) sobre las propiedades transitorias (media = 4,3; ($t(19) = 3,899$, $p < ,011$) este patrón de generalización presenta un sesgo hacia las propiedades estables. Aun cuando la actuación de los niños de cuatro años en la *condición ser* y la *condición sin palabra* es similar a la de los adultos, a diferencia de éstos, en la *condición estar* no se existe preferencia por ninguna de las propiedades; esto significa que la generalización del *nuevo adjetivo* no fue influida por el uso del verbo *estar* y, por tanto, no podemos decir que los preescolares comprendan que la distinción *ser/estar* más adjetivo marca propiedades de diferente tipo.

Por su parte, los niños de ocho años participantes en la *condición ser* (véase figura 5.7), mostraron una preferencia mayor, estadísticamente significativa, por las propiedades transitorias (media = 8,3) que por las propiedades estables (media = 3,7; $t(19) = 2,801$, $p < ,001$). La misma situación se observó en la *condición estar*, en la que las propiedades transitorias (media = 10,5) se eligieron con una frecuencia significativamente mayor que las propiedades estables (media = 1,5; $t(19) = 13,820$, $p < ,000$). Por último, en la *condición sin palabra*, los niños de esta edad eligieron con una frecuencia similar ambos tipos de propiedades --estables y transitorias-- por lo cual las diferencias entre éstas no fueron estadísticamente significativas ($t(19) = 0,054$, $p > ,939$). De este modo, podemos apreciar que los niños de ocho años tuvieron una actuación muy diferente de los adultos tanto en la *condición ser* como en la *condición sin palabra*. En la primera, mostraron preferencia por las propiedades transitorias (media = 8,3) y en la segunda, eligieron en igual cantidad ambos tipos de propiedades; a diferencia de los adultos, para estos niños las propiedades estables no fueron especialmente relevantes. Sin embargo, en la *condición estar* su actuación fue similar a los adultos, puesto que generalizaron el *nuevo adjetivo* al ejemplo que poseía una propiedad transitoria.

Por último, el grupo de 12 años participante en la *condición ser* (véase figura 5.8) no mostró una preferencia marcada ni por las propiedades estables, ni por las propiedades transitorias, con lo cual no se observaron diferencias estadísticamente significativas ($t(19) = 0,055, p > ,939$). Sin embargo, en la *condición estar* hubo una clara preferencia por las propiedades transitorias, mientras que las propiedades estables se eligieron escasamente; estas diferencias fueron estadísticamente significativas ($t(19) = -14,330, p < ,000$). Por último, en la *condición sin palabra* las propiedades estables se eligieron con una frecuencia significativamente mayor que las propiedades transitorias (media = 4,3; $t(19) = 2,212, p < ,008$). Así, podemos observar que los participantes de 12 años mostraron una actuación distinta de los adultos sólo en la *condición ser*, puesto que eligieron las propiedades estables (media = 6,1) y transitorias (media = 5,9) con una frecuencia similar. Del mismo modo que los adultos, en la *condición sin palabra* se aprecia una clara preferencia por las propiedades estables y en la *condición estar* por las propiedades transitorias.

En síntesis y a partir del análisis presentado en los párrafos a anteriores, podemos decir que existen importantes diferencias evolutivas. Lo primero que podemos señalar es que los niños pequeños aún no dominan la comprensión de *ser/estar* con adjetivos y que presentan un sesgo hacia las propiedades estables; además, su patrón de actuación es completamente distinto a los patrones observados en los restantes grupos de edad. Sin embargo, la actuación observada en los niños de ocho años también nos indica que no se ha logrado la comprensión madura de la distinción *ser/estar*. Por el contrario, los resultados obtenidos por los participantes de 12 años nos sugieren que a estas edades se está en proceso de alcanzar el dominio semántico de dicha distinción.

Por otra parte, los datos obtenidos en la *condición sin palabra* muestran que en ausencia de información verbal las propiedades estables son muy importantes para decidir la semejanza entre dos entidades. En este caso, resulta llamativa la actuación de los niños de ocho años, puesto que eligen con frecuencia similar ambos tipos de propiedades; posiblemente, en estas edades estén realizando algún tipo de “reacomodación” cognitiva, en la cual las propiedades transitorias sean sobresalientes.

Además de analizar la actuación de los participantes en función de las puntuaciones medias generales, nos pareció importante examinar la consistencia individual de sus respuestas. En el siguiente apartado nos dedicaremos a describir los patrones de elección individual presentados por los participantes de este estudio.

5.2.2. LOS PATRONES DE ELECCIÓN

La importancia del análisis que presentamos a continuación es que permite examinar si en todos los ensayos que componen la tarea se mantuvo la estabilidad de las respuestas de cada participante.

Es importante señalar que se espera que quienes tengan una comprensión madura de *ser/estar* más adjetivo muestren un patrón de elección consistente. Es decir en la *condición ser*, esperamos que predomine el *patrón estable*, mientras que en la *condición estar*, se espera el predominio del *patrón transitorio*. Por otra parte, en la *condición sin palabra* esperamos que el *patrón mixto* sea el predominante.

El análisis de la consistencia individual de las respuestas de los participantes se realizó clasificándolos de acuerdo con tres *patrones de elección* --*estable, transitorio y mixto*-- definidos según el grado de preferencia mostrado por las propiedades estables y por las propiedades transitorias (recordemos que la puntuación máxima tanto en *propiedades estables* como en *propiedades transitorias* era 12; véase tabla 5.3).

De este modo, el *patrón estable* se refiere a una preferencia consistente por las propiedades estables; en este tipo de patrón clasificamos a los participantes que obtuvieron puntuaciones iguales o superiores a 7 en la medida *propiedades estables*. Por otra parte, el *patrón transitorio* supone una preferencia consistente por las propiedades transitorias; en éste incluimos a los participantes que obtuvieron una puntuación igual o superior a 7 en la medida *propiedades transitorias*. Por último, en el *patrón mixto* clasificamos a los participantes que no eligieron de manera consistente ni las propiedades estables ni las transitorias, o dicho de otro modo, que no mostraron preferencia marcada por ninguna de las dos propiedades; así, incluimos en este patrón a los participantes que obtuvieron puntuaciones entre 5 y 7 tanto en *propiedades estables* como en *propiedades transitorias*.

En la tabla 5.4 se presenta el porcentaje de participantes clasificados en los patrones descritos en las tres condiciones experimentales --*ser, estar y sin palabra*-- y según grupo de edad. Analizaremos estos datos mediante la prueba estadística de χ^2 para determinar si las diferencias en el número de participantes clasificados en cada patrón son estadísticamente significativas.

Como lo hemos hecho en los apartados precedentes, comenzaremos describiendo los patrones de elección observados en los adultos, para después presentar los resultados obtenidos por los otros grupos de edad.

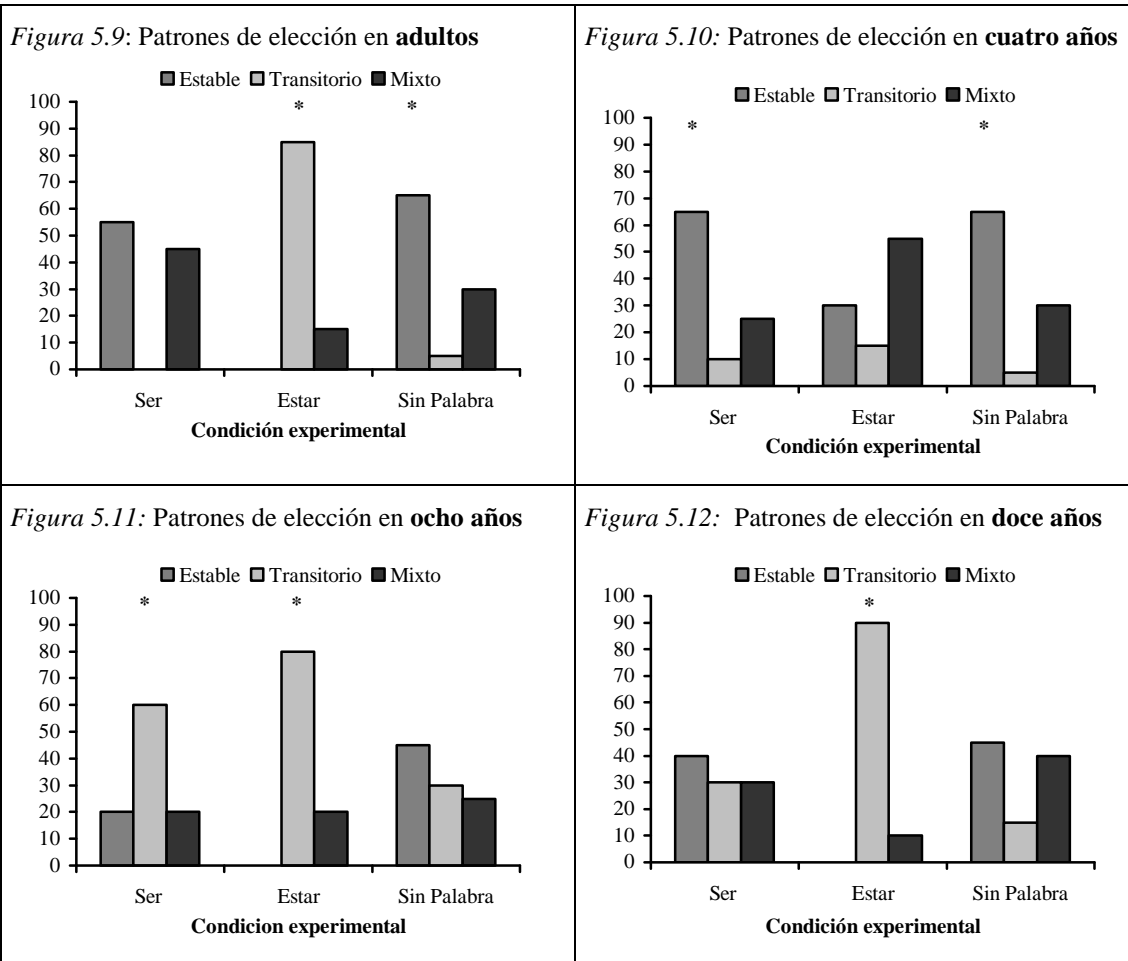
Tabla 5.4.:

Porcentaje tipo de patrón de elección según condición experimental y edad

Condición	Tipo de Patrón	Edad			
		4 años %	8 años %	12 años %	Adultos %
Ser	Estable	65	20	40	55
	Transitorio	10	60	30	0
	Mixto	25	20	30	45
Estar	Estable	30	0	0	0
	Transitorio	15	80	90	85
	Mixto	55	20	10	15
Sin palabra	Estable	65	45	45	65
	Transitorio	5	30	15	5
	Mixto	30	25	40	30

En la figura 5.9 se muestran los patrones de elección de los adultos. En la *condición ser*, un 55% de ellos presentó un *patrón estable*, mientras que un 45% mostró un *patrón mixto*, sin embargo estas diferencias no fueron estadísticamente significativas ($\chi^2_{(1)} = 0,200$, $p > ,20$); ninguno de los adultos participantes en esta condición experimental presentó un *patrón transitorio*. Por otra parte, en la *condición estar* la mayoría (85%) de los adultos mostró un *patrón transitorio*, y sólo un 15% un *patrón mixto*; estas diferencias fueron estadísticamente significativas ($\chi^2_{(1)} = 9,800$, $p < ,002$). Ninguno de los adultos participantes en esta condición experimental presentó un *patrón estable*. Por último, la mayor parte de los participantes en la *condición sin palabra* mostró un *patrón estable* (65%), mientras que un 30% presentó un *patrón mixto* y sólo un 5% un *patrón transitorio*; estas diferencias fueron estadísticamente significativas ($\chi^2_{(2)} = 10,900$, $p < ,004$). En esta condición experimental se observa una elección consistente y significativa de las propiedades estables por cuanto, a diferencia de lo esperado, predominó el *patrón estable*.

Si analizamos estos resultados en función de las dos condiciones lingüísticas observamos diferencias importantes. Así pues, en la *condición ser* no existe predominio ni del *patrón estable* ni del *patrón mixto*. Por otro lado, en la *condición estar* las respuestas de los participantes fueron altamente consistentes puesto que la mayoría (85%) presentó un *patrón transitorio*. Respecto de estos resultados, quisiéramos destacar la importancia de que ningún participante eligiera consistentemente propiedades transitorias en la *condición ser* ni propiedades estables en la *condición estar*; ello indica que existe una clara “asociación” entre *ser/estar* más adjetivo con propiedades estables y transitorias, respectivamente.



Sin embargo, es necesario advertir que la presencia de un patrón de elección consistente, es mayor en la *condición estar* que en la *condición ser* (85% *patrón transitorio* frente a 55% *patrón estable*); recordemos que según nuestras predicciones, hubiésemos esperado una alta cantidad de patrones consistentes en ambas condiciones.

A continuación y teniendo en cuenta los resultados obtenidos por el grupo de adultos, comentaremos los patrones de elección presentes en los tres restantes grupos de edad comenzando por los niños menores.

En la figura 5.10, se puede apreciar que la mayor parte de los niños de cuatro años asignados a la *condición ser* presenta un *patrón estable* (65%), mientras que un 25% presenta un *patrón mixto* y sólo un 10% un *patrón de transitorio* (10%); dichas diferencias fueron estadísticamente significativas ($\chi^2_{(2)} = 9,700, p < ,008$). Por otra parte, en la *condición estar* un 55% de los niños presentó un *patrón mixto*, un 30% mostró un *patrón estable* y sólo un 15% un *patrón transitorio*, sin embargo, estas diferencias no fueron estadísticamente significativas ($\chi^2_{(2)} = 4,900, p > ,086$). La mayoría de los participantes en

la *condición sin palabra*, presentó un *patrón estable* (65%) mientras que un 30% mostró un *patrón mixto* y el 5% restante correspondió a un *patrón transitorio*; dichas diferencias fueron estadísticamente significativas ($\chi^2_{(2)} = 10,900, p < ,004$).

Si comparamos estos resultados con los obtenidos por los adultos, podemos apreciar diferencias importantes en las condiciones lingüísticas. En la *condición ser*, a diferencia de los adultos, la cantidad de niños que presentó un *patrón estable* fue predominante y estadísticamente significativa en comparación con la cantidad de niños que mostró un *patrón mixto*. En la *condición estar* ninguno de los tres patrones de elección tuvo un predominio significativo, en contraste con el claro predominio del *patrón transitorio* (85%) observado en los adultos. Por otra parte, en los preescolares asignados a la *condición sin palabra*, al igual que en los adultos, predominó el *patrón estable*.

Continuaremos con el análisis de los patrones de elección observados en los niños de ocho años (véase figura 5.11). La mayoría de los participantes asignados a la *condición ser* presentó un *patrón transitorio* (60%), mientras que un 20% mostró un *patrón estable* y, también, un 20% presentó un *patrón mixto*; estas diferencias fueron estadísticamente significativas ($\chi^2_{(2)} = 6,400, p < ,041$). Por otra parte, en la *condición estar*, el *patrón transitorio*, fue predominante (80%) y sólo un 20% de los participantes presentó un *patrón mixto*, observándose diferencias estadísticamente significativas ($\chi^2_{(1)} = 7,200, p < ,007$). Por último, un 45% de los participantes en la *condición sin palabra*, mostró un *patrón estable* mientras que un 30% presentó un *patrón transitorio* y un 25% un *patrón mixto*; no obstante, estas diferencias no fueron estadísticamente significativas ($\chi^2_{(2)} = 1,300, p > ,522$).

En comparación con los adultos y con los preescolares, los patrones de elección de los niños de ocho años muestran semejanzas y diferencias importantes. A diferencia de los adultos y de los preescolares, en la *condición ser* la mayor parte de los niños de ocho años presentaron un *patrón transitorio*. También en la *condición sin palabra* se observaron diferencias; tanto en los adultos como en los niños de cuatro años predominó un *patrón estable*, mientras que en el grupo de ocho años no hubo predominio significativo de ninguno de los tres patrones de elección. Por último, en la *condición estar*, al igual que en los adultos, predominó de manera significativa el *patrón transitorio* es decir, eligieron de forma consistente las propiedades transitorias.

Finalmente, analizaremos los patrones de elección observados en el grupo de 12 años (véase figura 5.12). En la *condición ser* no hubo predominio de ninguno de los patrones, puesto que un 45% de los participantes mostró un *patrón de elección estable*, un

30% presentó un *patrón de elección transitorio* y el 30% restante un *patrón de elección mixto*; estas diferencias no fueron estadísticamente significativas ($\chi^2_{(2)} = 0,400, p > ,819$). Por otra parte, en la *condición estar* hubo un predominio del *patrón de elección transitorio* (90%) ya que sólo el 10% de los participantes presentó un *patrón de elección mixto*; estas diferencias fueron estadísticamente significativas ($\chi^2_{(1)} = 12,800, p < ,000$). Por último, en la *condición sin palabra* no hubo predominio estadísticamente significativo de ninguno de los patrones de elección, el *patrón de elección estable* se observó en un 45% de los participantes, el *patrón mixto* en un 40% de los participantes, y sólo en un 15% se observó el *patrón transitorio* ($\chi^2_{(2)} = 3,100, p > ,212$).

Los patrones de elección observados en el grupo de 12 años y los adultos son similares en ambas condiciones lingüísticas, es decir en la *condición ser* no hubo predominio de ninguno de los patrones y en la *condición estar* el patrón predominante fue el *patrón transitorio*. Sin embargo, en la *condición sin palabra* se aprecian diferencias puesto que en los adultos predomina el *patrón estable* y en los participantes de 12 años no se observa el predominio de ninguno de los patrones.

Si comparamos las respuestas de este grupo con el de ocho años, apreciamos que en ambos grupos en la *condición estar* se eligen de manera consistente las propiedades transitorias, y en la *condición sin palabra* no existe el predominio de ningún patrón de elección. Sin embargo, en la *condición ser* se aprecian diferencias entre los dos grupos de edad, ya que en los niños de ocho años predomina el *patrón transitorio*, mientras que en el grupo de 12 años no predomina ninguno de los patrones.

Por otra parte, los patrones de elección de los participantes de 12 años comparados con los patrones observados en el grupo de preescolares son diferentes en las tres condiciones experimentales. En la *condición ser*, mientras una cantidad importante (65%) de niños de cuatro años presenta un *patrón estable*, en el grupo de 12 años no existe predominio de ninguno de los patrones; exactamente lo mismo sucede en la *condición sin palabra* (65% de los preescolares presenta un *patrón estable*; en el grupo de 12 años no existe predominio de ningún patrón). Por otro lado en la *condición estar*, la cantidad de niños de cuatro años clasificados en los distintos patrones no difieren entre sí de manera estadísticamente significativa; mientras que en el grupo de 12 años se aprecia un marcado predominio del *patrón transitorio*.

En síntesis, se puede plantear que los *patrones de elección* presentados por los participantes difieren en función de la edad y de la condición experimental a la que fueron asignados. De este modo, en la *condición ser*, sólo los adultos y los niños de cuatro años

mostraron, de manera consistente y predominante, un *patrón estable*. En la *condición estar*, todos los grupos de edad, a excepción del grupo del de cuatro años, mostró consistentemente un *patrón transitorio*. Por último, en la *condición sin palabra*, la mayor parte de los preescolares y los adultos mostraron un *patrón estable*; mientras que en los grupos de ocho y doce años no hubo predominio significativo de ninguno de los tres patrones de elección.

Con la descripción de los patrones de elección damos por concluidos la serie de análisis estadísticos realizados en base a las medias globales y a la consistencia de las respuestas individuales. A continuación, y con el objetivo de establecer si utilizaron formas de *ser/estar* más adjetivo para explicar las elecciones de propiedades estables y transitorias, presentaremos los resultados del análisis cualitativo de las respuestas verbales de los participantes.

5.2.3. ANÁLISIS CUALITATIVO DE LAS RESPUESTAS VERBALES

En este apartado analizaremos las respuestas verbales de los participantes mediante las cuales justificaron la elección realizada. Recordemos que una vez finalizada la aplicación de la tarea, se volvía a presentar cada uno de los ensayos y se preguntaba por las razones de la elección.

Si bien es cierto que estas respuestas no son el resultado de una tarea de elicitación, pensamos que son una fuente interesante de información sobre el uso de *ser/estar* más adjetivo. El análisis de estas respuestas nos permite establecer el tipo de expresiones lingüísticas que los mismos participantes que resolvieron la tarea de comprensión utilizaron para referirse a propiedades estables y transitorias.

Al respecto, tenemos conocimiento de los antecedentes aportados por los trabajos de Sera (1992) --en contextos naturales y tareas de elicitación-- y de Silva-Corvalán (*en preparación*) --en contextos naturales-- que señalan que los preescolares, la mayor parte del tiempo, producen correctamente las formas de *ser/estar* con adjetivos.

Las investigaciones que conocemos --a excepción del trabajo de Herrera y Johnson (2005)-- estudian de manera independiente y con grupos distintos de participantes, la producción y la comprensión de *ser/estar* más adjetivo; es decir, no se ha estudiado en los mismos niños la producción y la comprensión estos verbos.

Por otro lado, el estudio de Herrera y Johnson (2005) es el único que ha puesto a prueba la producción y comprensión de estos verbos con los mismos niños. Sus resultados

mostraron que los niños tuvieron serias dificultades para resolver la tarea de comprensión, al mismo tiempo que su actuación era prácticamente correcta en las tareas de producción.

El objetivo del análisis que ahora vamos a presentar es comprobar si se produce esta disociación entre comprensión y producción, también en nuestro caso. Es posible que los participantes en nuestro estudio, aun cuando no comprendan la distinción *ser/estar* más adjetivo, produzcan correctamente estas formas cuando se refieran a distintos tipos de propiedades.

En este sentido, el análisis de las respuestas mediante las que explicaron sus elecciones nos permitirá observar si estos mismos niños se refieren a las propiedades estables y transitorias, evaluadas en una tarea de comprensión, utilizando correctamente formas de *ser/estar* con adjetivos.

Las explicaciones proporcionadas por los participantes se analizaron de manera global. Tomamos como unidad de análisis las respuestas en las que aparecieron los verbos copulativos *ser* y *estar*, otros verbos u otras categorías no verbales. Como se recordará, los participantes podían elegir entre tres opciones: una propiedad estable, una propiedad transitoria o un distractor, pero excluimos del análisis aquellos casos en los que se eligió este último. Considerando que la cantidad total de participantes en los grupos de cuatro, ocho y doce años fue de 180 y que cada uno de ellos respondió a los 12 ensayos que formaban la tarea, el total de respuestas fue de 2160; de éstas, 37 correspondieron a la elección del distractor y, por tanto, fueron excluidas. De este modo, para el análisis que presentamos a continuación se codificaron un total de 2123 respuestas, correspondientes a la elección de una propiedad estable o una propiedad transitoria.

A partir del análisis de todas las respuestas se definieron cinco categorías generales (véase tabla 5.5) en función de las cuáles se agruparon las elecciones de los participantes:

1. Verbos *ser* y *estar*: esta categoría se refiere al uso de los verbos *ser* y *estar* en función copulativa, predicativa y auxiliar, incluyendo las subcategorías a) uso copulativo de *ser/estar*, b) uso copulativo inconsistente de *ser/estar*, c) uso *estar* predicativo y d) uso *estar* auxiliar. El uso copulativo se refiere a expresiones que incluyen: *ser* más adjetivo para referirse a propiedades estables; *estar* más adjetivo para referirse a las propiedades transitorias de los objetos elegidos y *ser* *identificativo* utilizado para identificar el objeto en función de su semejanza con el objeto diana o para identificarlo como miembro de una categoría. Por otra parte, el uso copulativo inconsistente se refiere al uso de *ser* más adjetivo para dar cuenta de propiedades transitorias o al uso de *estar* más adjetivo para

referir propiedades estables. La subcategoría *uso estar predicativo* incluye el uso de este verbo con locativos o preposiciones. Por último, la subcategoría *uso estar auxiliar* se refiere al empleo del verbo *estar* en perífrasis verbales.

2. Otros verbos: esta categoría se refiere al uso de verbos distintos a *ser* o *estar* para hacer referencia a las propiedades estables y transitorias del *nuevo ejemplo* elegido e incluye las subcategorías a) *tener*, b) *haber*, c) *llevar* y d) *ir + con*.

3. Sin verbos: esta categoría se refiere a la mención explícita de una propiedad o adjetivo correspondiente a una propiedad estable o transitoria, como también a la mención de un sustantivo para referirse a las características del objeto elegido. Las subcategorías incluidas son a) propiedad estable, b) propiedad transitoria y c) sustantivo.

Tabla 5.5.:
Definición de categorías, subcategorías y ejemplos

Categorías	Subcategorías	Ejemplo
1. Verbos <i>ser</i> y <i>estar</i>	1. Uso copulativo	
	1.1. <i>Ser</i> copulativo	1.1. “ <i>porque el mechero es rojo y el otro también</i> ”
	1.2. <i>Estar</i> copulativo	1.2. “ <i>porque éste también está manchado</i> ”
	1.3. <i>Ser</i> identificativo	1.3. “ <i>es igual en una copa</i> ” “ <i>es el mismo</i> ”
	2. Uso copulativo inconsistente	
	2.1. <i>Ser</i> copulativo inconsistente	2.1. “ <i>porque creí que era abierta</i> ”
	2.2. <i>Estar</i> copulativo inconsistente	2.2. “ <i>porque estaba rojo</i> ”.
	3. Uso <i>estar</i> predicativo	3. “ <i>éste está aquí</i> (señalando el objeto elegido) y <i>éste está aquí</i> (señalando el objeto diana)”
	4. Uso <i>estar</i> auxiliar	4. “ <i>está luciendo</i> ”
2. Otros verbos	1. Tener	1. “ <i>porque tiene el mismo color y la misma estatura</i> ”.
	2. Haber	2. “ <i>porque hay huellas</i> ”
	3. Llevar	3. “ <i>porque lleva manchas</i> ”
	4. Ir + <i>con</i>	4. “ <i>porque ésta</i> (señalando el objeto elegido) <i>va con ésta</i> (señalando el objeto diana)”
3. Sin verbos	1. Propiedad estable	1. “ <i>por el color</i> ”
	2. Propiedad transitoria	2. “ <i>abiertos</i> ”
	3. Sustantivo	3. “ <i>por la mancha</i> ”
4. Ambos verbos	1. Ambos verbos	1. “ <i>está igual, es morada igual que ésta</i> ” “ <i>porque estaba abierta y era igual</i> ”
5. Otras respuestas	1. No relacionadas con la tarea	1. “ <i>porque me gusta</i> ”
	2. No sé	2. “ <i>no lo sé</i> ”

4. Ambos verbos: en esta categoría se incluyen aquellas respuestas en las que se utilizan -- en una misma explicación-- los verbos *ser* y *estar* para justificar, indistintamente, la elección de una propiedad estable o transitoria.

5. Otras respuestas: en esta categoría se incluyen respuestas poco claras o ambiguas, además de aquellas explicaciones no relacionadas con las propiedades de los objetos elegidos. Las subcategorías definidas fueron a) no relacionadas con la tarea y b) no sé.

Considerando que nuestro objetivo es verificar si los niños utilizan formas de *ser/estar* más adjetivo para referirse a propiedades estables y transitorias, sus respuestas se analizaron en función del tipo de propiedad elegida (estable o transitoria). De este modo, presentaremos el análisis realizado en dos bloques independientes.

5.2.3.1. PROPIEDADES ESTABLES

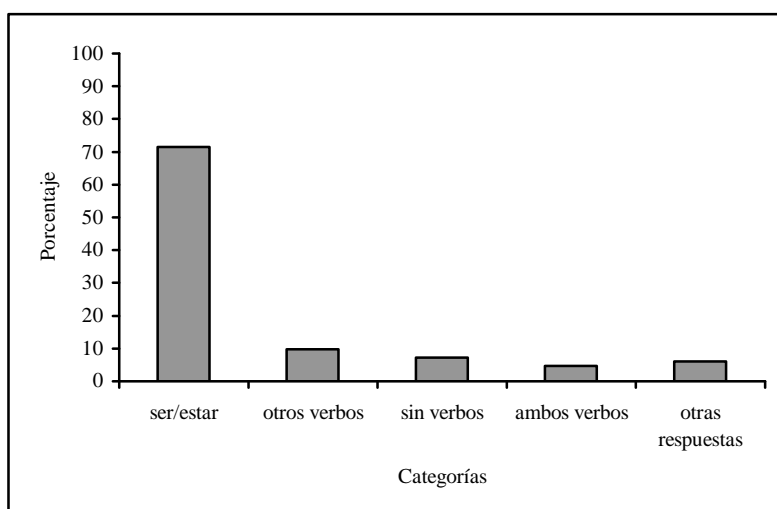
Del total de las respuestas codificadas, el 45% de ellas corresponde a la elección de una propiedad estable ($n = 957$). De acuerdo con las categorías definidas para realizar este análisis, en la tabla 5.6 podemos apreciar la frecuencia del tipo de expresiones utilizadas por los distintos grupos de edad.

En términos globales, tal como se puede apreciar en la figura 5.13, las categorías que obtuvieron las más altas frecuencias fueron *ser/estar* con un 71,4%, *otros verbos* con un 9,9% y *sin verbos* con un 7,2%. El 10,7% restante se distribuye en las categorías *ambos verbos* y *otras respuestas*.

Tabla 5.6.:
Propiedades estables. Categoría de análisis (porcentaje)

Categorías	Subcategorías	4 años (n=428)	8 años (n=230)	12 años (n=299)	Media total (n=957)
1. Ser/estar	1.1. <i>Ser</i> copulativo	23,6	19,1	18,7	20,5
	1.3. <i>Ser</i> identificativo	42,9	53,5	51,8	49,2
	2.1. <i>Estar</i> copulativo inconsistente	2,3	0,43	1,7	1,5
	3. <i>Estar</i> predicativo	0,2	0	0,3	0,2
	4. <i>Estar</i> auxiliar	0	0	0	0
2. Otros verbos	1. Tener	5,8	7,8	15,1	9,6
	2. Llevar	0,2	0,4	0	0,2
	3. Haber	0	0	0	0
	4. Ir	0,2	0	0	0,07
3. Sin verbos	1. Propiedad estable	2,8	5,7	10,7	6,4
	2. Propiedad transitoria	0	0	0	0
	3. Sustantivo	0,2	2,2	0	0,8
4. Ambos verbos	1. Ambos verbos	6,5	7	0,7	4,7
5. Otras respuestas	1. No relacionadas con la tarea	15	1,7	1	5,9
	2. No sé	0,7	2,2	0	0,1

Figura 5.13: Porcentaje global propiedades estables según categorías



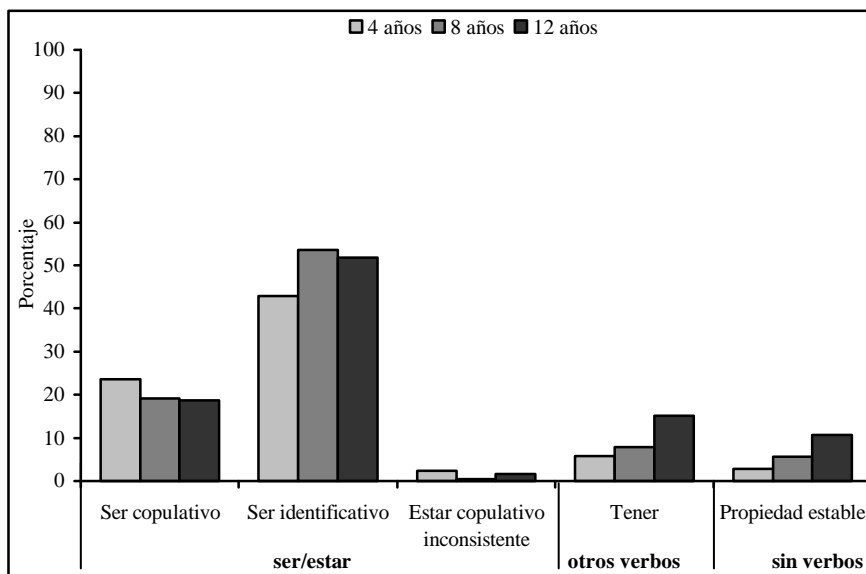
Así, dentro de la categoría *ser/estar*, como veremos a continuación, destaca el uso de *ser identificativo* y de *ser copulativo*. En primer lugar, para los participantes de todas las edades, *ser identificativo* (49,2%) es la subcategoría más usada para justificar la elección de una propiedad estable. Las expresiones utilizadas se refieren a la semejanza entre el objeto elegido y el objeto diana “*es la misma como un cubo, pero es la misma*”, “*porque es igual en esto* (señalando el contorno)”; en otros casos se hace referencia a una propiedad “*es igual de color*” o al nombre del objeto (categoría) “*es igual en una copa*”. Los niños de cuatro años utilizan este tipo de expresiones con menor frecuencia que los participantes de ocho y doce años (véase figura 5.14).

En segundo lugar, en todos los grupos de edad, se ubica la subcategoría *ser copulativo* (20,5%) que se manifiesta en expresiones como “*mismo lazo, son cuadrados los dos*”, “*porque creí que era larga*”; los niños de cuatro años utilizan esta expresión con una frecuencia levemente superior en comparación a los participantes de mayor edad.

A continuación, aunque más de lejos, sigue la categoría *otros verbos*, dentro de la cual sólo se destaca la subcategoría *tener* (9,6 %), utilizada para expresar la posesión de una determinada característica del objeto elegido “*porque tiene la misma forma*”; en la figura 5.14 se puede apreciar que el uso de esta expresión es mayor en los participantes de doce años que en los de ocho y cuatro años.

En la categoría *sin verbos* observamos que la subcategoría *propiedad estable* (6,4%) es la que se presenta con mayor frecuencia y es más utilizada por los participantes de mayor edad que por los menores.

Figura 5.14: Porcentaje subcategorías propiedades estables según edad



Por otra parte, la categoría *respuestas no relacionadas con la tarea* (5,9%) se observa mayoritariamente en los niños de cuatro años (15%) mientras que en los participantes de ocho y doce años la frecuencia de este tipo de respuestas es muy baja.

Continuando, en orden decreciente, en la categoría *ambos verbos* se observa el 4,7% de las explicaciones, y en éstas se utilizan al mismo tiempo los verbos *ser* y *estar* “*porque es igual, no está llena de agua*”. Este tipo de respuesta es más alta en los niños de ocho y cuatro años que en los participantes de doce años.

Por otra parte, en la subcategoría *estar copulativo inconsistente* se observa el 1,5% de las justificaciones; éstas incluyen expresiones en las cuales se usa, de manera poco coherente, el verbo *estar* con un adjetivo que denota una propiedad estable “*porque estaba rojo*”, “*aunque esté cerrado este, está verde como éste*”. Este tipo de respuesta es más frecuente en los niños de cuatro años (2,3%) que en los otros grupos de edad.

Por último, el 2,2% restante de las explicaciones codificadas se distribuye entre las subcategorías *estar predicativo*, *llevar*, *ir*, *sustantivo* y *no sé*. En las subcategorías *estar auxiliar*, *haber* y *propiedad transitoria* no se observó ninguna respuesta.

A modo de resumen, podemos decir que la expresión más utilizada para referirse a una propiedad estable corresponde a la que hemos denominado *ser identificativo*, que desde un punto de vista lingüístico corresponde al uso del verbo *ser* en las denominadas oraciones identificativas, las cuales también dan cuenta de un uso copulativo de este verbo. Por otra parte, podemos observar que el uso de *ser* más adjetivo es el segundo tipo de expresión más utilizada para referir una propiedad estable. Aunque en menor medida, otra

opción interesante es la utilización del verbo *tener* para destacar la posesión de una característica estable.

Es muy importante destacar la escasa cantidad de expresiones copulativas “incorrectas”. Estos resultados muestran con claridad que los niños de cuatro y ocho años pueden utilizar correctamente formas de *ser/estar* más adjetivo para describir las propiedades estables y transitorias de los objetos. Sin embargo, estos mismos niños presentan dificultades para comprender la información contenida en *ser/estar* con adjetivos cuando deben resolver una tarea de extensión de *nuevos adjetivos*.

En el próximo apartado presentaremos el análisis de las expresiones utilizadas por estos mismos participantes para referirse a las propiedades transitorias

5.2.3.2. PROPIEDADES TRANSITORIAS

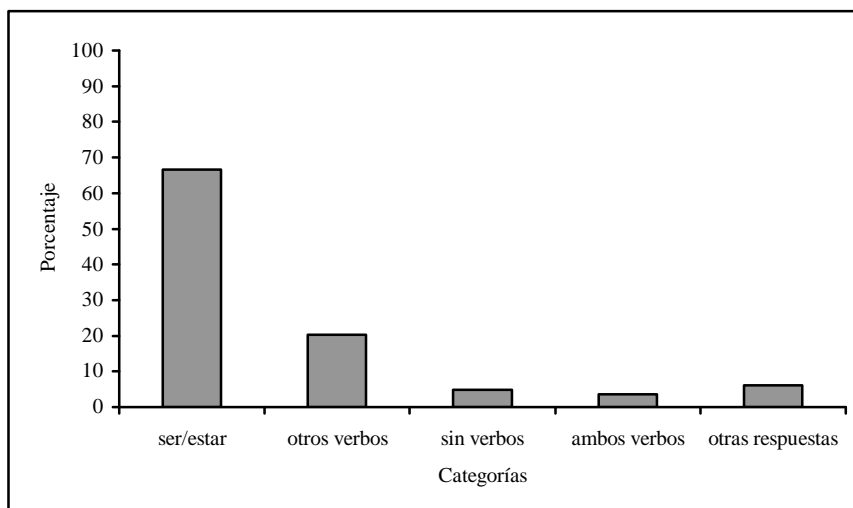
De la totalidad de elecciones realizadas por los participantes de cuatro, ocho y doce años, el 55% correspondió a la elección de una propiedad transitoria ($n = 1166$). Estas respuestas se analizaron según categorías definidas para tal efecto (descritas en el apartado anterior, véase tabla 5.5) y su distribución se presenta en la tabla 5.7.

La mayor parte de las respuestas corresponde a la categoría *ser/estar* (65%) seguida por la categoría *otros verbos* en la cual se encuentra el 20 % de las respuestas. El 15% restante se distribuye entre las categorías *sin verbos*, *ambos verbos* y *otras respuestas* (véase figura 5.15).

Tabla 5.7.:
Propiedades transitorias. Categoría de análisis (porcentaje)

Categorías	Subcategorías	4 años ($n=255$)	8 años ($n=490$)	12 años ($n=421$)	Media total ($n=1166$)
1. Ser/estar	1.1. <i>Estar</i> copulativo	32,2	59	68,7	53,3
	1.3. <i>Ser</i> identificativo	15,3	1,6	3,1	6,7
	2.1. <i>Ser</i> copulativo inconsistente	2,4	0,2	1	1,2
	1. <i>Estar</i> predicativo	5,1	2,4	3,3	3,6
	2. <i>Estar</i> auxiliar	0,4	0,2	0,5	0,4
2. Otros verbos	1. Tener	15,7	24,5	17,3	19,2
	2. Llevar	0,8	0,2	0,2	0,4
	3. Haber	0,4	0,4	0	0,3
	4. Ir	0,8	0	0	0,3
3. Sin verbos	1. Propiedad estable	0,4	0	0	0,1
	2. Propiedad transitoria	0	6,9	2,4	3,1
	3. Sustantivo	0,8	2,4	1,7	1,6
4. Ambos verbos	1. Ambos verbos	7,5	1,6	1,7	3,6
5. Otras respuestas	1. No relacionadas con la tarea	17,3	0	0	5,8
	2. No sé	0,8	0	0	0,3

Figura 5.15: Porcentaje global propiedades transitorias según categorías



El análisis de la categoría *ser/estar* muestra que la gran mayoría de las respuestas corresponden a la subcategoría *estar copulativo* (53,3%). Las expresiones utilizadas se refieren a la atribución, mediante *estar* más adjetivo, del mismo estado o propiedad transitoria del objeto diana al objeto elegido “*porque estaba lusante y ésta también está encendida las velas*”, “*porque está abierto, como éste* (señalando el objeto diana)”. El grupo de doce años utilizó estas expresiones con mayor frecuencia (68,7%) que los niños de ocho (59%) y cuatro años (32,2%) (véase figura 5.16).

A continuación, dentro de esta misma categoría, aunque con una frecuencia bastante menor, se ubica la subcategoría *ser identificativo* (6,7%) reflejada en expresiones como “*era ése, es igual que éste* (señalando el objeto diana)”, “*porque era igual que ésta, en la bebida*”. Sin embargo, si observamos la figura 5.16 se puede apreciar que los niños de cuatro años son quienes más utilizan este tipo de expresión (15,3%).

También dentro de la categoría *ser/estar*, con un 3,6% se ubica la subcategoría *estar predicativo* que se manifiesta en expresiones como “*ese líquido está aquí y aquí*”; este tipo de respuesta fue más frecuente en el grupo de cuatro años. Por otra parte, la subcategoría *ser copulativo inconsistente*, referida al uso de *ser* más adjetivo para aludir a una propiedad transitoria, registró el 1,2% de las respuestas; se observaron expresiones como “*porque me pareció que era el vaso lleno*”, que fueron más frecuentes en los niños de cuatro años (2,4%).

Continuando con el análisis de las categorías globales, en segundo lugar, se ubica la categoría *otros verbos*; en particular, la subcategoría *tener* (19,2%) registra la mayor frecuencia en todos los grupos de edad. Se utiliza para referir la posesión de una

“característica” y corresponde a expresiones como “*porque tenía líquido como la de arriba*”, “*tiene huellas de gato*”.

La categoría *otras respuestas* y, en particular, la subcategoría *respuestas no relacionadas con la tarea* (5,8% media de los tres grupos) sólo se observa en los niños de cuatro años correspondiendo al 17,3% de las respuestas de este grupo.

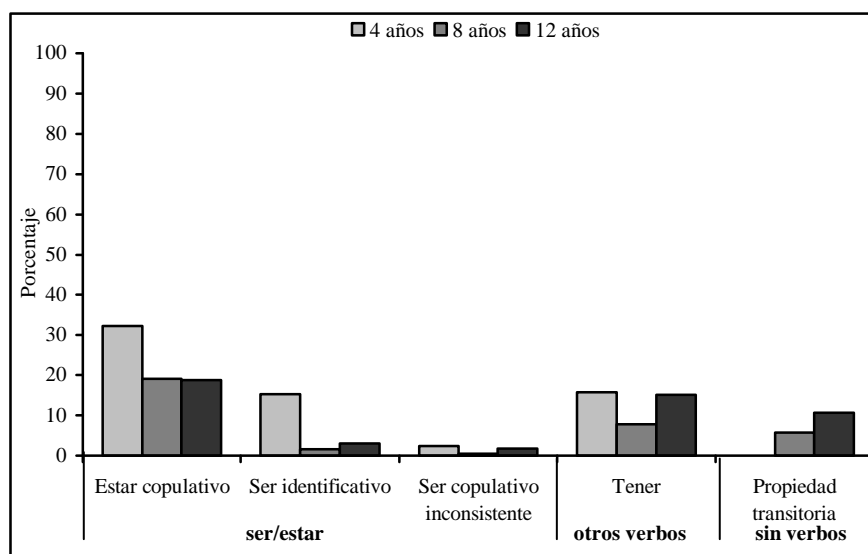
La categoría *ambos verbos* registra un 3,6% e implica usar en una misma expresión los verbos *ser* y *estar* “*porque estaba abierta y era igual*”. Estas expresiones fueron más frecuentes en los niños de cuatro años (7,6%) que en los participantes de mayor edad.

A continuación, dentro de la categoría *sin verbos*, la subcategoría *propiedad transitoria* corresponde al 3,1% de las respuestas; en éstas se menciona un adjetivo transitorio para referirse a la propiedad del objeto elegido “*luces encendidas, igual que el de arriba*”. Los niños de ocho años utilizaron estas expresiones con mayor frecuencia (6,9%) que el grupo de doce años; en los niños menores no se observó esta subcategoría.

Por último, el 1,8% restante de las expresiones utilizadas para justificar la elección de una propiedad transitoria correspondió a las subcategorías *estar auxiliar*, *llevar*, *haber*, *ir*, *propiedad estable* y *no sé*.

En suma, a partir de los datos presentados anteriormente podemos concluir que la expresión más utilizada para referirse a una propiedad transitoria corresponde a formas del verbo *estar* más adjetivo. Otra opción usada por los participantes para este mismo fin, aunque con una frecuencia menor, es el verbo *tener*. Las otras subcategorías se utilizan con una frecuencia mucho más baja (todas menores al 6,7%).

Figura 5.16: Porcentaje subcategorías propiedades transitorias según edad



Es importante destacar que el uso de *ser copulativo inconsistente* es muy escaso, con lo cual podemos concluir que los participantes de todas las edades prácticamente no cometen errores al producir formas de *estar* más adjetivo.

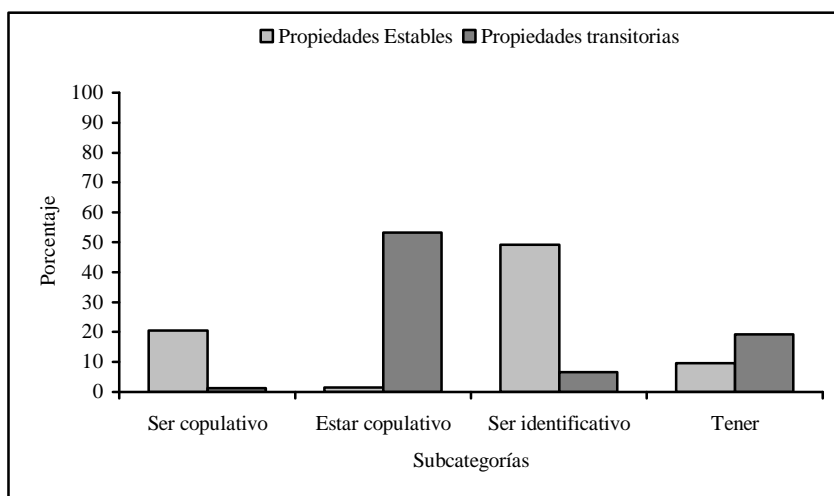
El análisis de las expresiones utilizadas para referir propiedades estables y transitorias que hemos presentado en los apartados precedentes nos permite concluir algunas cuestiones interesantes. En términos generales, como se observa en la figura 5.17, las subcategorías más utilizadas corresponden a los usos copulativos de los verbos *ser* y *estar*, seguidas por el uso del verbo *tener*.

Podemos decir que para referirse a las propiedades estables de los objetos los participantes usan de manera preferente expresiones copulativas construidas con el verbo *ser*, las que se distribuyen entre *ser identificativo* y *ser* más adjetivo; el uso del primer tipo de expresión es mayoritario en comparación a *ser* copulativo. Por otra parte, en el caso de las propiedades transitorias la expresión que se emplea con mayor frecuencia corresponde a *estar* más adjetivo, siendo de algún modo, la expresión “privilegiada” para hacer referencia a este tipo de propiedad.

Respecto del uso de otros verbos, *tener* se emplea para referirse a ambos tipos de propiedades, pero su uso es mayor con las propiedades transitorias.

A modo de cierre, nos parece importante destacar que el análisis de estas expresiones, aunque no son el resultado de una tarea de elicitación, nos permite confirmar que los niños menores producen las formas de *ser/estar* más adjetivo y que, además, las emplean de manera correcta para referirse a propiedades estables y transitorias respectivamente.

Figura 5.17: Porcentaje subcategorías propiedades estables y transitorias



Sin embargo, estos datos contrastan con los resultados obtenidos en la tarea de extensión de un *nuevo adjetivo*, cuyos resultados comentamos en el apartado 5.2.1 de este capítulo, dado que los niños de cuatro y ocho años presentan dificultades para comprender la proyección de *nuevos adjetivos* usados con *ser/estar* en propiedades estables y transitorias respectivamente.

Por último, la diferencia observada, en los mismos niños, entre la producción y la comprensión de *ser/estar* con adjetivos --al menos para referirse a las propiedades evaluadas en esta tarea-- confirma la idea de que los niños preescolares utilizan correctamente dichas formas cuando hablan sobre las propiedades físicas de los objetos. Sin embargo, este aprendizaje puede ser memorístico y, por tanto, no significa que los niños comprendan los matices semánticos contenidos en esta distinción.

5.3. DISCUSIÓN

A partir de los resultados obtenidos en este estudio fue posible determinar las características de la comprensión madura de la distinción lingüística estudiada. Como hemos definido previamente, la comprensión madura de *ser/estar* supone la proyección de *ser* con adjetivos en propiedades estables y de *estar* con adjetivos en propiedades transitorias.

De este modo, el análisis de la actuación de los hablantes adultos dio cuenta de la existencia de diferencias significativas entre las condiciones experimentales. En la condición de control no lingüística los participantes eligieron las propiedades estables; en la condición *ser*, los *nuevos adjetivos* se proyectaron en propiedades estables y, en la condición *estar*, en propiedades transitorias.

Según las predicciones iniciales de este estudio, esperábamos que los *nuevos adjetivos* se extendieran a las propiedades estables en la condición *ser* y a las transitorias en la condición *estar*. En función de los resultados obtenidos, estamos en condiciones de decir que esta predicción sólo se cumplió en el caso de los adultos y de los participantes de 12 años.

No obstante, aunque predijimos que en la condición *sin palabra* ambos tipos de propiedades se elegirían en cantidades similares, los participantes eligieron preferentemente las propiedades estables. Este último resultado indica que, en ausencia de

información verbal, las propiedades estables son un criterio muy relevante para definir la semejanza entre las entidades.

De acuerdo con lo anterior, en primer lugar podemos concluir que la comprensión madura de *ser/estar* supone, por una parte, diferencias entre la *condición ser* y la *condición estar* y, por otra, semejanzas entre la *condición ser* y la *condición sin palabra*. La falta de diferencias entre estas dos últimas condiciones experimentales, no sólo indica la relevancia de las propiedades estables --al margen de la información lingüística-- sino que además indica que el verbo *ser*, a diferencia de lo predicho, no parece proporcionar información adicional respecto de dichas propiedades.

Adicionalmente, podemos señalar la tarea diseñada permite evaluar eficazmente la comprensión madura de *ser/estar*. Con ello, hemos demostrado que el paradigma de extensión de *nuevos adjetivos* también puede ser útil para establecer la comprensión del significado de *ser/estar* con adjetivos.

En segundo lugar, los resultados obtenidos en el estudio evolutivo permiten concluir que la comprensión madura de *ser/estar* con adjetivos se logra tardíamente. Tomando como referencia el patrón de comprensión descrito antes, la actuación de los niños de cuatro años es similar en las tres condiciones experimentales --eligen siempre las propiedades estables-- lo cual indica que no tienen en cuenta la información lingüística proporcionada por *ser* y *estar*. Por otra parte, los niños de ocho años tampoco mostraron diferencias entre las *condiciones ser* y *estar*, puesto que en ambas eligieron las propiedades transitorias; en la condición de control no lingüística no hubo predominio significativo de ninguna de las propiedades. A los ocho años --en comparación con los preescolares-- hay un cambio en la relevancia de las propiedades, puesto que se observa el predominio de las propiedades transitorias, cuestión que sería muy interesante investigar en nuevos trabajos.

Sin embargo, este patrón de actuación comienza a modificarse a los 12 años. No sólo se observaron diferencias entre las condiciones experimentales, sino que además las puntuaciones obtenidas en éstas fueron similares a las de los adultos. Por consiguiente, podemos concluir que a estas edades se está comenzando a alcanzar la comprensión madura de *ser/estar* con adjetivos.

Los resultados que hemos comentados en los párrafos anteriores, nos llevan a rechazar el contenido de la hipótesis que guió el desarrollo de este estudio. Como se recordará, esperábamos que la comprensión madura de *ser/estar* se lograra tempranamente asumiendo que comprensión y producción serían procesos que se desarrollarían en forma paralela.

En este sentido, el análisis cualitativo de las respuestas verbales de los niños, nos permitió apreciar que usan correctamente *ser/estar* más adjetivo cuando hablan sobre propiedades estables y transitorias. Por tanto, los niños pueden producir estas formas sin, necesariamente, comprenderlas; de este modo, podemos concluir que pareciera haber un desfase importante entre la producción de formas de *ser/estar* más adjetivo y la comprensión de las mismas en los participantes de cuatro y ocho años. La asimetría entre producción y comprensión también han sido descrita en el proceso de adquisición de otras categorías gramaticales como, por ejemplo, los pronombres (Hendriks y Speaneder, 2006) y el tiempo verbal (Shirai y Miyata, 2006).

Si comparamos nuestros resultados con los datos de otras investigaciones, podemos destacar algunas diferencias importantes. En primer lugar, ninguno de los trabajos anteriores cubre el rango de edades que hemos incluido en nuestro evolutivo. Como ya vimos, las muestras están conformadas por preescolares y, a veces, por un grupo de control de hablantes adultos; en ningún caso se cuenta con datos de niños mayores de seis años. De este modo, nuestro estudio es el único que hasta la fecha permite dar cuenta de la evolución en el logro de la comprensión madura de *ser/estar*. En este sentido, los datos obtenidos por los grupos de ocho y doce años son extremadamente útiles para comprender la actuación de los niños menores en la condición *ser*. Si no dispusiéramos de dichos datos, tendríamos dificultades para explicar el hecho de que en la condición *ser*, los preescolares y los adultos elijan las propiedades estables con una frecuencia similar (media = 7,5 y media = 8, respectivamente); erróneamente podríamos pensar que a la edad de cuatro años se comprende *ser* con adjetivos. Si esto fuese así, los niños de ocho años debieran elegir las propiedades estables con una frecuencia relativamente alta, cuestión que como hemos visto no sucede. Así, esta comparación nos permite afirmar que los niños de cuatro años eligen las propiedades estables no porque comprendan *ser* más adjetivo, sino porque posiblemente presenten un sesgo hacia este tipo de propiedades. Por otra parte, el hecho que desde los ocho años la actuación en *estar* más adjetivo sea semejante a la de los adultos, no significa que podamos decir que a esta edad se logre el dominio de la distinción *ser/estar*, sobre todo si la entendemos como un contraste semántico. Es decir, el dominio pleno de esta distinción supone comprender el uso copulativo del contraste de ambos verbos.

En segundo lugar, tampoco nuestros datos apoyan la idea de que *estar* se comprenda antes que *ser*, por cuanto la comprensión madura supone dominar ambos verbos, y no uno de ellos. En este sentido, es muy importante recalcar que el diseño de los

estudios previos no incluyó una condición de control no lingüística, que es la que permite determinar el efecto de la información verbal. Los resultados de nuestro estudio muestran que --en las tres condiciones experimentales-- los niños de cuatro años eligen las propiedades estables y los de ocho años las transitorias. Si aceptáramos la idea de que un verbo se domina primero, deberíamos decir que los niños de cuatro años comprenden *ser* y los de ocho comprenden *estar*. Obviamente esta afirmación no resulta razonable desde un punto de vista evolutivo, y no se sustenta empíricamente de acuerdo con los hallazgos de este estudio.

Los datos que hemos obtenido con niños pequeños coinciden con los resultados obtenidos en otros estudios (Herrera y Johnson, 2005; Schmitt et. al., 2004, Schmitt y Miller, *en prensa* y Sera, 1992) aunque su interpretación difiere en función de los datos que nos aportan los niños de mayor edad. Recordemos que estas autoras señalan que las dificultades en la comprensión de *ser/estar* se expresa de diferentes maneras, como por ejemplo: asociación de *estar* con adjetivos con propiedades estables; aceptación de usos incorrectos de oraciones *estar* con adjetivos en contextos donde debiera emplearse *ser* con adjetivos; errores al completar oraciones con *ser*; corrección innecesaria de oraciones *ser* con adjetivos, reemplazándolas por *estar* con adjetivos.

También en nuestro caso apreciamos algunas de estas dificultades. A pesar de que la tarea que diseñamos sólo exige el uso de claves sintácticas y, por tanto, su nivel de complejidad es bajo, observamos que los niños de cuatro y ocho años presentan serios problemas para resolverla. Por tanto, a partir de aquí debemos asumir que no comprenden el significado de la distinción *ser/estar* más adjetivo.

Por otra parte, nuestros resultados son semejantes a los datos obtenidos en el estudio de Schmitt et. al., (2004), pero no a los datos de Schmitt y Miller (*en prensa*). También en nuestro estudio los niños de cuatro años en la condición *ser* proyectan el *nuevo adjetivo* en propiedades estables, al igual que los adultos. Sin embargo, a diferencia de ellos, fracasan en la proyección del *nuevo adjetivo* en las propiedades transitorias en la *condición estar*. Si sólo tuviéramos los datos de niños pequeños, nuestros resultados podrían ser interpretados del mismo modo que lo hacen Schmitt y sus colegas. No obstante, quisiéramos recalcar que disponer de datos de niños mayores nos permite concluir que, conforme avanza el desarrollo, en los niños de ocho años esta tendencia se invierte.

En este sentido, nos parece adecuado interpretar este patrón evolutivo desde una perspectiva constructivista, según la cual el léxico y la gramática se adquieren primero en

construcciones específicas y que progresivamente se generaliza de las construcciones más simples a patrones más productivos y complejos. Por ejemplo, en su estudio de adquisición de *ser/estar*, Silva-Corvalán (*en preparación*) concluye que el aprendizaje de los verbos copulativos avanza gradualmente desde construcciones léxicamente especificadas, trozos memorizados y rutinas hacia el uso de *ser/estar* en términos de *norma individual* o *norma de clase* (según la nomenclatura de Falk, 1979). Este patrón basado en la teoría del uso predice entonces que el aprendizaje se hará desde construcciones específicas a la abstracción gradual de las reglas semánticas y pragmáticas que restringen la elección de la cópula con adjetivos.

También estaríamos de acuerdo con Sera (1992) cuando plantea que es posible que el contraste *ser/ estar* se aprenda contexto a contexto y que el dominio de la distinción *ser/estar* evoluciona desde aspectos sintácticos a aspectos semánticos.

Con todo ello, los resultados obtenidos en este estudio muestran que la comprensión de la distinción *ser/estar* con adjetivos sólo parece dominarse a partir de la adolescencia. Sin embargo, es necesario realizar nuevos estudios evolutivos acerca de la influencia de esta distinción en la generalización de *adjetivos* y la comprensión de propiedades estables y transitorias. Por este motivo, en el siguiente capítulo presentaremos un estudio en el que indagamos la influencia de la distinción *ser/estar* con adjetivos en una tarea de categorización.

CAPÍTULO 6:

ESTUDIO 2: INFLUENCIA DE *SER/ESTAR* CON ADJETIVOS EN LA CATEGORIZACIÓN

En el capítulo anterior nos hemos dedicado a investigar la relación existente entre adjetivos y propiedades en el contexto del uso copulativo de *ser* y *estar*. Así hemos visto en qué momento del desarrollo evolutivo se logra comprender que *ser* con adjetivos se refiere a propiedades estables y *estar* con adjetivos a propiedades transitorias. Una vez logrado este objetivo, decidimos poner en relación esta distinción lingüística con algunos procesos cognitivos; en concreto, nos propusimos examinar si *ser/estar* con adjetivos influye en la resolución de tareas categorización.

En el capítulo 1 planteamos que la distinción *estable/transitorio* permite comprender el estatus conceptual y la relevancia de las propiedades, en ello radica su importancia para el desarrollo conceptual. De este modo, las propiedades *estables* de una entidad, serían aquellas inherentes y permanentes en el tiempo, mientras que las *transitorias* serían temporales y susceptibles de cambio o transformación. Además, en el capítulo 3 presentamos datos empíricos que demuestran que la distinción *ser/estar* y, en especial la información semántica proporcionada por el verbo *ser*, facilita la resolución de tareas de categorización, *apariencia-realidad* e inferencias (Heyman y Diesendruck, 2002; Sera, 1992; Sera et al., 1997).

Decidimos centrarnos en establecer la influencia de *ser/estar* con adjetivos en el proceso de categorización, en primer lugar porque no existen estudios evolutivos que investiguen esta relación, y en segundo lugar por la importancia de este proceso cognitivo. Como ya comentamos en el capítulo 3, sólo disponíamos de un estudio similar realizado con adultos hablantes de español (Sera, 1992). En este trabajo se plantea que el empleo de uno u otro verbo enfatiza propiedades de diferente estatus conceptual, y que esta información resulta muy relevante para categorizar las entidades. Tal como señala Sera por medio de la distinción *ser* y *estar* con adjetivos se obtiene información sobre las dimensiones en torno a las cuales los atributos son organizados.

Dado que tomamos como referencia el trabajo de Sera (estudio 2, 1992), revisaremos detalladamente el diseño experimental, y en particular la tarea utilizada. Recordemos que este estudio tenía como propósito determinar si la información proporcionada con los verbos *to be* con adjetivos y *ser/estar* con adjetivos influía en la formación de categorías en hablantes adultos de inglés y español. Además, se pretendía establecer si para hablantes de inglés y de español atributos como *forma*, *tamaño*, *color* y *textura* eran igualmente relevantes para la clasificación de objetos.

En concreto, los participantes debían resolver una tarea de aprendizaje de una nueva categoría. Después de presentar un objeto diana o prototipo, se presentaban otros dos objetos; cada uno de ellos difería del objeto diana en una propiedad sobresaliente -- *forma*, *tamaño*, *color* o *textura*-- y los participantes debían decidir cuál de los dos pertenecía a la misma categoría del prototipo. Este experimento constaba de dos condiciones experimentales, una condición lingüística, *condición mención*, y otra no lingüística, *condición sin mención*. En la condición lingüística, se presentaba el objeto diana describiendo dos de sus atributos con una oración copulativa del tipo *ser/estar* más adjetivo; los adjetivos utilizados para describir al objeto diana fueron los siguientes: *grande*, *corto*, *rojo*, *amarillo*, *redondo*, *puntiagudo*, *duro* y *peludo*. En la condición no lingüística no se describían los atributos del objeto diana.

Para dar cuenta con mayor claridad de esta tarea describiremos los materiales y las consignas utilizadas en las condiciones experimentales en las que participaron los hablantes de español (recordemos que participaron además hablantes de inglés, pero no describiremos las consignas empleadas con este grupo puesto que no son relevantes para nuestros intereses metodológicos).

Se diseñaron dos conjuntos de objetos, cada uno de los cuales estuvo compuesto por un objeto diana o prototipo y cuatro objetos de prueba. Los objetos de prueba difirieron del objeto diana en una de las siguientes dimensiones: tamaño, forma, color y textura. Por ejemplo, en el primer conjunto el prototipo fue un objeto *redondo*, *grande* (17,8 cm. de diámetro), *rojo* y *peludo*, mientras que los objetos de prueba fueron: a) una *elipse* del mismo tamaño, color y textura que el objeto diana; b) un objeto *verde* de igual tamaño, textura y forma que el objeto diana; c) un objeto cubierto con una tela *dura*, del mismo color, forma y tamaño que el objeto diana; d) un objeto *pequeño* (8,9 cm. de diámetro) de igual textura, forma y color que el objeto diana. Considerando que se presentaban dos objetos de prueba en cada ensayo, la combinación de los cuatro objetos de prueba dio lugar a seis pares de objetos, por ejemplo: par 1) objeto a y b; par 2) a y c; par

3) a y d; par 4) b y c; par 5) c y d; par 6) b y d. De este modo, en la *condición mención* los participantes escucharon la descripción de dos propiedades del prototipo (etiquetado con una pseudopalabra) una mencionada con *ser* más adjetivo y otra con *estar* más adjetivo, por ejemplo: “*esto es un wug, es redondo y está rojo*”. Después se presentaban dos objetos de prueba que, de acuerdo con el ejemplo anterior, diferirían del objeto diana, uno en la forma y el otro en el color, y entre ambos objetos se debía elegir el “*mejor wug*”; utilizando la misma consigna, se continuaba presentando los cinco pares de objetos de prueba que conformaban el ensayo.

Cada adjetivo fue mencionado la misma cantidad de veces con *ser* y con *estar*. También se controló el orden de presentación de *ser* y *estar*, es decir la mitad de los participantes recibieron una consigna que comenzaba con *ser* e.g.: “*esto es un wug, es redondo y está rojo*” y la otra mitad de los participantes una que comenzaba con *estar* e.g.: “*esto es un wug, está rojo y es redondo*”.

En la condición no lingüística, se presentaba el objeto diana sin describir verbalmente sus características (e.g.: “*éste es un wug*”), a continuación se presentaban los dos objetos nuevos y se solicitaba elegir el “*mejor wug*” entre los dos.

El diseño de la tarea descrita anteriormente se basa en la metodología que frecuentemente se usa en las tareas de categorización o de clasificación de objetos. A partir de la descripción de las características o propiedades de un objeto diana o prototipo, se decide si un nuevo objeto es miembro de la misma categoría a la que pertenece el objeto diana; se parte del supuesto de que si ambos objetos comparten las mismas propiedades pertenecerán a la misma categoría. Sin embargo, nos parece que las consignas utilizadas en esta tarea presentan algunos problemas que es necesario comentar.

En primer lugar, los adjetivos seleccionados para el diseño de esta tarea se refieren a propiedades físicas de los objetos (*grande, pequeño, rojo, amarillo, peludo, duro, redondo y puntiagudo*) y como señalamos en el capítulo 2, en la mayoría de los casos, este tipo de adjetivo se utiliza sólo con el verbo *ser*. Por otra parte, teniendo en cuenta el contexto de esta tarea y el material utilizado, ninguna de las propiedades del objeto diana se refieren a estados alcanzados por el objeto, sino que denotan sus cualidades; por consiguiente, pensamos que los adjetivos seleccionados para el diseño de esta tarea sólo son correctos cuando se usan con el verbo *ser*. Así, las consignas en las que se presentaban los adjetivos (*redondo, puntiagudo, rojo, amarillo, peludo y duro*) con el verbo *estar* resultan incorrectas desde un punto de vista gramatical. Por ejemplo, en el contexto de esta tarea en que los objetos presentan propiedades físicas estáticas y no modificables,

decir que “*esto es un wug, está redondo*” o “*está amarillo*” es agramatical, puesto que en este contexto dichos adjetivos no se refieren a un estado del objeto.

En segundo lugar, pensamos que de acuerdo con su conocimiento del español los participantes considerarán que en una consigna como: “*esto es un wug, está redondo y es peludo*”, sólo el adjetivo presentado con *ser* es correcto; por tanto, descartarán la elección de dichos adjetivos cuando se mencionen con el verbo *estar*. De este modo, podemos apreciar que en esta tarea se induce la elección de las propiedades presentadas con el verbo *ser* más adjetivo y no las presentadas con *estar* más adjetivo, puesto que éstas, tal como se presentan, son gramaticalmente incorrectas.

Teniendo en cuenta estas críticas metodológicas, quisiéramos comentar la interpretación que Sera (1992) hace de los resultados obtenidos. Recordemos que en este estudio, la mención de ciertas propiedades con el verbo *ser* facilitaba la categorización de un nuevo objeto, y que la mención de características con el verbo *estar* no influía en este proceso. De este modo, se concluye que describir los atributos de una entidad con *ser*, informa de que esa propiedad es fundamental para la definición de una categoría; por el contrario, la descripción de un atributo con *estar* no proporciona información relevante.

Respecto de lo anterior, sólo quisiéramos advertir que tal vez la razón por la cual los participantes no eligen las propiedades cuando se mencionan con *estar* más adjetivo, sea simplemente porque se presentan en oraciones “agramaticales”. Sin embargo, Sera (1992) plantea que estas propiedades no se eligen porque la información semántica aportada por *estar* no es importante para la categorización. Esta interpretación puede inducir al equívoco de pensar que la información semántica proporcionada por el verbo *estar* más adjetivo no es relevante. A nuestro juicio, desde un punto de vista conceptual, la comprensión de las propiedades transitorias o de los estados alcanzados es importante; comprender aquello que permanece estable es tan relevante como comprender aquello que es susceptible de sufrir cambios o modificaciones.

En suma, a partir del análisis cuidadoso de la tarea utilizada por Sera decidimos diseñar una tarea similar a ésta realizando dos tipos de modificaciones. La primera de ellas se refiere a la cantidad de propiedades sobresalientes del objeto diana. Recordemos que en la tarea diseñada por Sera el prototipo presentaba cuatro propiedades sobresalientes cuya combinación daba lugar a seis pares de objetos de prueba; para simplificar la tarea, y poder incluir dentro de la muestra niños preescolares y escolares, decidimos seleccionar sólo dos propiedades sobresalientes para el objeto diana, con lo cual obtendríamos sólo un par de objetos de prueba.

La segunda modificación respecto de la tarea de Sera es que seleccionamos adjetivos que sólo se pueden utilizar con uno de los verbos (*ser o estar*). Decidimos basarnos en las propiedades y adjetivos utilizados en el estudio 1 de esta tesis, de modo que seleccionamos tres propiedades estables (forma (*redondo, cuadrado, cilíndrico*), tamaño (*grande, pequeño*) y color (*rosa, azul, marrón*) y tres propiedades transitorias (*sucio, abierto y lleno*). En este mismo capítulo, en el apartado dedicado a la metodología, describiremos detalladamente la tarea diseñada y su procedimiento de aplicación.

Respecto al diseño experimental, al igual que Sera (1992), definimos una condición lingüística --condición mención-- y una condición de control no lingüística --condición sin mención-- para determinar la influencia de la distinción *ser/estar* con adjetivos en la resolución de una tarea de categorización. Si existe dicha influencia, la actuación de los participantes debiera diferir en ambas condiciones experimentales; de lo contrario, podemos decir que la distinción *ser/estar* con adjetivos no afecta a la resolución de la tarea.

Una variación respecto del diseño experimental de Sera (1992) es la inclusión de grupos de niños diferentes edades, y no sólo de adultos, de modo que en nuestro estudio incluimos cinco grupos de edad (cuatro, cinco, ocho, doce años y adultos). Como se recordará, en el estudio 1 de esta tesis pudimos establecer que la comprensión de la proyección de adjetivos empleados con *ser* y *estar* en propiedades estables y transitorias, respectivamente, se comienza a dominar a los 12 años de edad. También pudimos apreciar que los niños cuatro y ocho años aún no logran comprender dicha distinción. Por tal razón, decidimos incluir niños de cinco años con el objetivo de observar si había cambios en la actuación de este grupo respecto de los niños de cuatro años.

A diferencia de la tarea usada en el estudio 1 de esta tesis, en la tarea de categorización diseñada para el presente estudio, y específicamente en la condición lingüística, la mención de los adjetivos es explícita. Es decir, con *ser/estar* más adjetivo estamos marcando explícitamente una propiedad estable y una transitoria, respectivamente. De tal manera que el participante debe decidir en base a cuál de esas dos propiedades elegirá el objeto de prueba que compartirá el mismo *nombre* (pseudopalabra) con el objeto diana y, por ende, pertenecerá a la misma categoría.

Por otra parte, la resolución de dicha tarea de categorización requiere del dominio de la relación adjetivo/propiedad investigada en el estudio 1 de esta tesis.

En síntesis, de acuerdo con las consideraciones expuestas en los párrafos precedentes, diseñamos una tarea de clasificación de objetos que nos permitiera determinar si la distinción *ser/estar* con adjetivos influye en el proceso de categorización; también,

nos interesaba establecer qué tipo de propiedades son más relevantes para categorizar *nuevos ejemplos*. De acuerdo con estos objetivos, las predicciones planteadas para este estudio fueron las siguientes:

- a) Las propiedades mencionadas con *ser* más adjetivo se elegirán con una mayor frecuencia en la *condición mención* que en la *condición sin mención*.
- b) Las propiedades mencionadas con *estar* más adjetivo se elegirán con una frecuencia menor en la *condición mención* que en la *condición sin mención*.
- c) Las propiedades mencionadas con *ser* más adjetivo se elegirán con una frecuencia mayor que las propiedades mencionadas con *estar* más adjetivo.

6.1. MÉTODO

Participantes

Tomaron parte de este estudio una muestra compuesta por un total de 190 participantes, hablantes del español, residentes en la ciudad de Madrid, España. La muestra estaba distribuida en cinco grupos de edad. Un grupo de 30 participantes (15 niños y 15 niñas) de cuatro años (media = 4;3, rango = 3;10 a 4;10); un segundo grupo de 30 participantes (16 niños y 14 niñas) de cinco años (media = 5;5, rango = 5;1 a 5;10); un tercer grupo estuvo compuesto por 30 participantes (15 niños y 15 niñas) de ocho años (media = 7;11, rango 7;0 a 8;11); un cuarto grupo de 30 participantes (15 chicos y 15 chicas) de doce años (media = 11;9; rango = 11;0 a 13;0); un quinto grupo de 70 adultos (14 hombres y 56 mujeres). Los participantes de cuatro, cinco, ocho y doce años fueron entrevistados en sus centros escolares; el grupo de adultos, estaba formado por estudiantes universitarios.

Material

Para el diseño de esta tarea se utilizaron dibujos coloreados de objetos (4 por 8 cm.) que poseían una propiedad estable --*color, tamaño o forma*-- y una transitoria --*sucio, abierto o lleno*. La combinación de las tres propiedades estables y las tres transitorias dio lugar a nueve pares de combinaciones para cada una de las cuales se diseñaron dos ensayos. De este modo, la tarea estuvo formada por un total de 18 ensayos y cada una de las propiedades evaluadas --*color, tamaño, forma, sucio, abierto y lleno*-- fue presentada en seis oportunidades (véase tabla 6.1 para un listado completo del material).

Tabla 6.1:
Listado completo del material utilizado

Propiedad Estable	Propiedad Transitoria	Objeto diana	Ejemplo propiedad estable	Ejemplo propiedad transitoria
Color	Sucio	Mantel rosa sucio	Mantel rosa limpio	Mantel verde sucio
Color	Sucio	Vestido rosa sucio	Vestido rosa limpio	Vestido azul sucio
Color	Abierto	Caja azul abierta	Caja azul cerrada	Caja rosa Abierta
Color	Abierto	Maletín marrón abierto	Maletín marrón cerrado	Maletín gris abierto
Color	Llena	Copa azul llena	Copa azul vacía	Copa verde llena
Color	Llena	Taza azul llena	Taza azul vacía	Taza roja llena
Tamaño	Sucio	Vestido pequeño sucio	Vestido pequeño limpio	Vestido grande sucio
Tamaño	Sucio	Alfombra grande sucia	Alfombra grande limpia	Alfombra pequeña sucia
Tamaño	Abierto	Maletín pequeño abierto	Maletín pequeño cerrado	Maletín grande abierto
Tamaño	Abierto	Candado grande abierto	Candado grande cerrado	Candado grande abierto
Tamaño	Llena	Botella grande llena	Botella grande vacía	Botella pequeña llena
Tamaño	Llena	Copa grande llena	Copa grande vacía	Copa pequeña llena
Forma	Sucia	Alfombra cuadrada sucia	Alfombra cuadrada limpia	Alfombra redonda sucia
Forma	Sucia	Mantel redondo sucio	Mantel redondo limpio	Mantel cuadrado sucio
Forma	Abierta	Caja redonda abierta	Caja redonda cerrada	Caja cuadrada abierta
Forma	Abierta	Candado cuadrado abierto	Candado cuadrado cerrado	Candado redondo abierto
Forma	Llena	Botella cuadrada llena	Botella cuadrada vacía	Botella redondeada llena
Forma	Llena	Taza redondeada llena	Taza redondeada vacía	Taza cilíndrica llena

Para cada ensayo se diseñó un conjunto de tres dibujos de objetos de la misma clase: a) un objeto diana con dos propiedades sobresalientes (e.g.: *tamaño/abierto*), b) un objeto de prueba con la misma propiedad estable que el objeto diana (e.g.: *tamaño*) y c) un objeto de prueba con la misma propiedad transitoria que el objeto diana (e.g.: *abierto*).

Todo el material se ordenó en una carpeta, de manera que el conjunto de dibujos que conformaba cada ensayo se dispuso en dos páginas; en la primera de ellas, se ubicó el dibujo del objeto diana y en la otra, los dos dibujos de los ejemplos de prueba. Puesto que en el caso de los adultos la tarea se aplicó de manera colectiva, en lugar de una carpeta, los dibujos del objeto diana y de los ejemplos de prueba se proyectaron, uno a uno, en una pantalla.

Procedimiento

La modalidad de aplicación de la tarea varió según la edad de los participantes. Los adultos respondieron a una versión colectiva que tuvo una duración aproximada de 15 minutos. Por otra parte, los participantes de 12 años respondieron a la tarea en forma individual durante un periodo aproximado de 15 minutos. Los niños entre cuatro y ocho años fueron entrevistados individualmente utilizando una marioneta de cocodrilo, a la cual se dio el nombre de “Coco” y la entrevista tuvo una duración aproximada de 20 minutos.

El orden de presentación de los ensayos fue contrabalanceado, al igual que el orden de aparición del verbo *ser* y *estar* en las consignas utilizadas; es decir, la mitad de las

consignas comenzaron con *ser* más adjetivo y la otra mitad con *estar* más adjetivo. Además, los ejemplos de prueba fueron ordenados aleatoriamente en la hoja (pantalla en el caso de los adultos) de presentación.

La tarea de categorización consistía en la presentación de un objeto diana --al que se asignó un *nombre* mediante una pseudopalabra-- que poseía una propiedad estable y otra transitoria, después del cual se presentaban dos objetos de prueba; uno poseía la misma propiedad estable que el objeto diana y el otro poseía la misma propiedad transitoria. Los participantes debían elegir entre estos dos objetos, aquél que pertenecía a la misma categoría del objeto diana.

En el grupo de adultos y en el de 12 años se presentó la tarea mediante la siguiente consigna general: *“Estamos realizando un experimento para saber cómo comprendemos el lenguaje. Te presentaremos una serie de objetos que nombraremos con una palabra que no existe en español. No hay respuestas correctas ni incorrectas, por tanto elige la opción que te parezca más adecuada”*.

Este experimento constaba de dos condiciones experimentales, *condición mención* y *condición sin mención*, en las que fueron distribuidos aleatoriamente los participantes de los distintos grupos de edad. Las consignas utilizadas en este experimento fueron similares a las empleadas por Sera (estudio 2, 1992); las consignas específicas para cada condición se describen a continuación:

Condición mención:

Los adultos recibieron una hoja de respuesta con las consignas escritas, las cuales además fueron leídas en voz alta por la experimentadora al comienzo de cada uno de los ensayos. Se inició la aplicación de la tarea entregando la siguiente consigna: *“En primer lugar te presentaré un dibujo al que daré un nombre y describiré sus características. A continuación te presentaré otros dos dibujos, tienes que elegir aquel que te parezca la mejor opción de acuerdo con las características que antes hemos mencionado”*. Una vez presentado la tarea, se proyectaba en una pantalla el objeto diana y se leían las consignas correspondientes a cada ensayo, por ejemplo para el ensayo 1: *“Mira esta dipa, está sucia y es rosa”*, a continuación se proyectaba los dos objetos de prueba y se pedía: *“Elige otra dipa como ésta”*.

Con los participantes de 12 años se mantuvieron las mismas consignas utilizadas con los adultos. Mientras que en los tres grupos restantes se usó una marioneta y la tarea se presentó mediante la siguiente consigna: *“Te presento a Coco. Coco habla en el idioma*

de los cocodrilos y quiere enseñarte unos dibujos que tiene en este libro. Hablando en su idioma, primero te enseñará un dibujo y te dirá algo sobre él. Después te enseñará otros dos dibujos, y te pedirá que elijas uno de los dos”. Las consignas específicas para cada ensayo se presentaron como en el siguiente ejemplo: “Mira esta dipa, Coco dice que está sucia y es rosa”, a continuación se presentaban los dos objetos de prueba y se pedía al niño: “Enséñale a Coco otra dipa como ésta”.

Condición sin mención:

Del mismo modo que en la *condición mención*, los adultos recibieron las consignas escritas en una hoja de respuestas y fueron leídas en voz alta al comienzo de cada ensayo. La aplicación de la tarea se inició presentando la siguiente consigna: “En primer lugar te presentaré un dibujo al que daré un nombre. A continuación te presentaré otros dos dibujos, tienes que elegir aquel que te parezca la mejor opción de acuerdo con el primer dibujo que antes hemos presentado”. Después de esta introducción, se proyectaba en una pantalla el objeto diana y se leían las consignas correspondientes a cada ensayo. Se utilizaron las mismas consignas que en la *condición mención*, pero se omitió la descripción de las características del objeto diana, por ejemplo la consigna para el ensayo 1 fue: “Mira esta dipa”, a continuación se proyectaban los dos objetos de prueba y se pedía: “Elige otra dipa como ésta”.

Al igual que en la *condición mención* los participantes de 12 años recibieron las mismas consignas que los adultos. En el caso de los niños de cuatro, cinco y ocho años, la tarea se introducía del siguiente modo: “Te presento a Coco. Coco habla en el idioma de los cocodrilos y quiere enseñarte unos dibujos que tiene en este libro. Hablando en su idioma, primero te enseñará un dibujo y te dirá su nombre. Después te enseñará otros dos dibujos, y te pedirá que elijas uno de los dos”. Las consignas utilizadas en cada ensayo también se adecuaron a este contexto, por ejemplo: “Mira esta dipa”, una vez presentados los dos objetos de prueba se decía al niño: “Enséñale a Coco otra dipa como ésta”.

6.2. RESULTADOS

En esta sección presentaremos, en tres apartados, el análisis los resultados obtenidos por los participantes en la resolución de una tarea de categorización. En primer lugar, presentaremos los resultados obtenidos en la condición de control no lingüística. En

segundo lugar, nos referiremos al análisis de los resultados obtenidos en la *condición mención* comparándolos con los datos de la *condición sin mención*. Por último, examinaremos la consistencia de las respuestas de los participantes analizando los *patrones de elección* observados en los distintos grupos de edad.

Las respuestas se codificaron sumando la cantidad de veces que se eligieron los objetos que presentaban las propiedades *color*, *tamaño*, *forma*, *sucio*, *abierto* y *lleno*. De modo que en cada una de estas propiedades se obtuvo una puntuación que oscilaba entre 0 y 6 (cada una de ellas se presentó en seis oportunidades); una puntuación de 0 indica la nula preferencia por la propiedad, y una puntuación de 6 indica el mayor grado de preferencia por la misma. Las puntuaciones obtenidas por la totalidad de la muestra se presentan en la tabla 6.2.

6.2.1. LA CONDICIÓN SIN MENCIÓN

El análisis de los resultados obtenidos en la condición de control no lingüística es muy importante, puesto que informa de cuáles características son relevantes para categorizar un *nuevo ejemplo*, cuando éstas no se mencionan explícitamente con *ser* y *estar*. Es decir, cuando no se proporciona información lingüística sobre el estatus conceptual de las propiedades presentadas (estables o transitorias). En función de estos resultados compararemos, más adelante, las puntuaciones obtenidas por los participantes en la *condición mención* donde las mismas propiedades se mencionaron con *ser* o *estar*.

Tabla 6.2:
Puntuación media en las condiciones experimentales

Edad	Condición	Propiedad											
		Color		Tamaño		Forma		Sucio		Abierto		Lleno	
		SM	MS	SM	MS	SM	MS	SM	ME	SM	ME	SM	ME
4 años		4,3	3,3	3,1	2,7	3,6	3,9	1,2	1,7	2,7	3,2	3,2	3,2
5 años		3,5	4,1	2,8	3,7	4,2	3,8	1,7	1,7	3,1	1,9	2,7	2,8
8 años		2,4	3,3	2,9	3,6	4,8	4,5	1,9	1,3	3,1	2,2	2,8	3,1
12 años		3,7	4,8	2,7	4,0	4,5	5,1	1,7	0,7	3,0	1,8	2,4	1,6
Adultos		2,7	4,1	2,1	3,6	4,5	5,1	1,5	0,6	3,1	1,9	4,2	2,7
Media total		3,3	3,9	2,7	3,5	4,3	4,5	1,6	1,2	3	2,1	3,1	2,7

SM = Sin mención
MS = Mención ser
ME = Mención estar

Si las puntuaciones obtenidas se analizan globalmente, se observan diferencias en el grado de importancia que los participantes asignaron a cada una de las propiedades (véase tabla 6.2). Así, se obtuvo que de todas estas características, la *forma* es la que se elige con mayor frecuencia (media = 4,3), en contraposición a la baja cantidad de preferencias por *sucio* (media = 1,6); en orden decreciente, la preferencia por las demás propiedades fue *color* (media = 3,3), *lleno* (media = 3,1), *tamaño* (media = 3,1) y *abierto* (media = 3).

Sin embargo, es necesario analizar en qué medida las respuestas de los participantes pudieron ser producto del azar. Como ya señalamos, al tener sólo dos opciones de respuesta la probabilidad de que eligieran una u otra era de 50%. Si las puntuaciones obtenidas por los participantes son similares a la esperada por azar, significa que la elección de las propiedades fue hecha de manera aleatoria. Por el contrario, si la cantidad de elecciones de una propiedad es superior de la puntuación esperada por azar, significa que dicha propiedad es relevante para la categorización del objeto de prueba. Si las puntuaciones son inferiores a las esperadas por azar, podemos decir que dicha propiedad no se considera importante para categorizar el objeto de prueba.

Para lograr el objetivo anterior, realizamos un análisis estadístico usando una serie de pruebas *t* para una muestra que nos permitieron comparar las puntuaciones obtenidas por los participantes con la puntuación esperada por azar. Analizaremos estos resultados en función de la edad, comenzando con el grupo de adultos para continuar con los niños de cuatro, cinco, ocho y doce años.

Las puntuaciones obtenidas por los adultos en *color* y *abierto* fueron semejantes a las que se obtendrían por azar y, por tanto, no afectaron a su actuación (véase figura 6.1). Por el contrario, las restantes propiedades obtuvieron puntuaciones que no se pueden explicar por razones de azar. Unas propiedades obtuvieron puntuaciones superiores: *forma* (media = 4,5; $t(34) = 5,567$, $p < ,000$) y *lleno* (media = 4,2; $t(34) = 5,454$, $p < ,000$) lo que indica que son propiedades importantes para clasificar los objetos. Otras tuvieron puntuaciones inferiores a las esperadas: *tamaño* (media = 2,1; $t(34) = -4,605$, $p < ,000$) y *sucio* (media = 1,6; $t(34) = -7,809$, $p < ,000$) lo que muestra que para los participantes no son importantes (o son menos importantes que otras) a la hora de clasificar un nuevo objeto dentro de una categoría.

En el grupo de cuatro años se puede apreciar que *tamaño*, *forma*, *abierto* y *lleno* se eligieron con una frecuencia similar a la esperada por azar. Sólo *color* obtuvo una puntuación significativamente superior (media = 4,3; $t(14) = 2,572$, $p < ,014$) mientras

sucio obtuvo una puntuación significativamente inferior (media = 1,2; $t(14) = -4,006$, $p < ,001$).

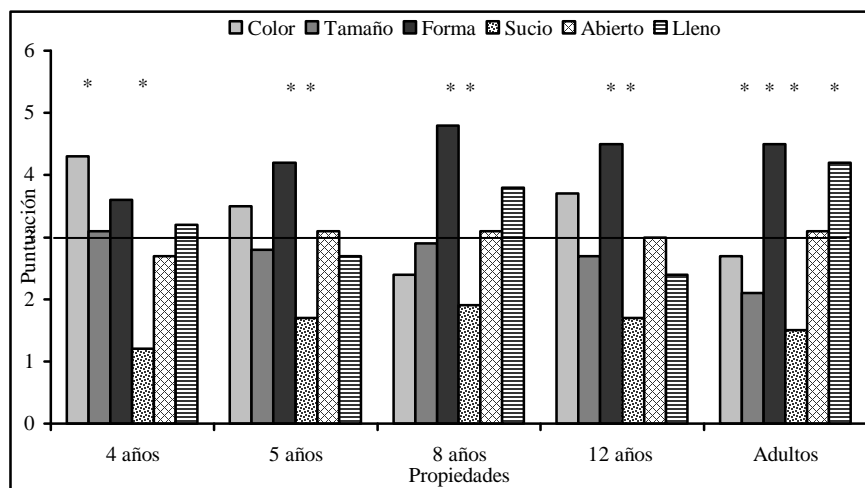
Por su parte, las puntuaciones obtenidas por los niños de cinco años en *color*, *tamaño*, *abierto* y *lleno* no difirieron de las que se habrían obtenido por azar. Sólo *forma* y *sucio* obtuvieron puntuaciones significativamente diferentes a la esperada por azar, la primera propiedad se eligió con una frecuencia alta (media = 4,2; $t(14) = 2,610$, $p < ,021$) y la segunda con una baja frecuencia (media = 1,7; $t(14) = -2,870$, $p < ,012$).

Los niños de ocho años presentaron una actuación similar al grupo de cinco años, ya que las puntuaciones en *color*, *tamaño*, *abierto* y *lleno* fueron semejantes a la esperada por azar. Sólo las puntuaciones obtenidas en *forma* (media = 4,8; $t(14) = 6,441$, $p < ,000$) y *sucio* difirieron de las que se habrían obtenido por azar (media = 1,9; $t(14) = -2,543$, $p < ,023$).

Por último, las puntuaciones de los participantes de 12 años también fueron similares a los niños de ocho y cinco años, de modo que en las propiedades *color*, *tamaño*, *abierto* y *lleno* sus puntuaciones fueron semejantes a las esperadas por azar. Por otro lado, la *forma* (media = 4,5; $t(14) = 4,785$, $p < ,000$) fue especialmente importante para clasificar un objeto, mientras que *sucio* tuvo una escasa relevancia (media = 1,9; $t(14) = -3,537$, $p < ,003$).

De acuerdo con el análisis anterior, se puede decir que en general, a diferencia de los otros grupos de edad, las respuestas de los adultos no son totalmente aleatorias, puesto que sólo *color* y *abierto* obtuvieron puntuaciones similares a las esperadas por azar.

Figura 6.1: Puntuaciones medias en la condición sin mención



* = diferencia esperada por azar (50%), $p < ,05$

Respecto de las propiedades específicas, podemos decir que en casi la totalidad de la muestra --a excepción del grupo de cuatro años que prefiere *color*-- la *forma* se eligió con una frecuencia alta. Para todos los grupos de edad, *sucio* fue una propiedad poco relevante. Por otra parte, las propiedades *tamaño* y *lleno* sólo influyeron en la actuación de los adultos.

Sin embargo, es necesario establecer no sólo si las puntuaciones obtenidas por los participantes difieren de la puntuación esperada por azar, sino que también es importante determinar si estas diferencias son estadísticamente significativas. Además, nos interesa establecer la existencia de diferencias evolutivas entre los distintos grupos de participantes. Por tales motivos, se realizó un análisis estadístico mediante la prueba ANOVA ya que ésta permite establecer comparaciones entre las puntuaciones medias obtenidas por los participantes de cada grupo de edad y establecer la existencia de diferencias estadísticamente significativas.

Específicamente, el análisis realizado consistió en un ANOVA mixto o de medidas repetidas, 5 (*edad*) x 6 (*propiedades*) con *edad* como factor intersujetos y *propiedades* como factor intrasujetos. El análisis mostró un efecto principal del factor *propiedades* ($F(5,90) = 25,273, p < ,000$) y un efecto interactivo de segundo orden entre *edad* y *propiedades* ($F(20,90) = 2,398, p < ,008$) sin embargo, no se observó un efecto principal del factor *edad*.

En primer lugar, describiremos el efecto principal del factor *propiedades* comparando las puntuaciones de la totalidad de la muestra --independiente de la edad-- en cada una de las seis propiedades presentadas. Para ello, se realizaron comparaciones múltiples entre los pares de cada nivel del factor, a través de una serie de pruebas *t* con la corrección de Bonferroni. Dicho análisis mostró la existencia de diferencias estadísticamente significativas entre la *forma* (media = 4,3) y las cinco propiedades restantes, puesto que este atributo se eligió en una cantidad significativamente superior a *color* (media = 3,3; $t(94) = 6,571, p < ,000$), *tamaño* (media = 2,7; $t(94) = 9,698, p < ,000$), *sucio* (media = 1,6; $t(94) = 10,488, p < ,000$) *abierto* (media = 3; $t(94) = 5,367, p < ,000$) y *lleno* (media = 3,1; $t(94) = 3,792, p < ,000$). La alta preferencia por dicha característica indica que es fundamental para la categorización de un *nuevo ejemplo*. Por el contrario, los participantes mostraron una escasa preferencia por *sucio* en comparación con *color* ($t(94) = 5,352, p < ,000$), *tamaño* ($t(94) = 4,082, p < ,001$) y *abierto* ($t(94) = 9,416, p < ,000$) lo cual demuestra que *sucio* fue la propiedad menos relevante para la categorización

de un *nuevo ejemplo*. Por otra parte, no se registraron diferencias estadísticamente significativas entre las elecciones de *color*, *tamaño*, *abierto* y *lleno*.

A continuación comentaremos el efecto de segundo orden correspondiente a la interacción entre *edad* y *propiedad*. En este caso también se analizaron los efectos simples a través de una serie de pruebas *t* con la corrección de Bonferroni. Comenzaremos describiendo los resultados del grupo de adultos y a continuación presentaremos los datos obtenidos por los cuatro grupos de niños.

La frecuencia con la que los adultos eligieron la *forma* (media = 4,5) fue significativamente mayor que la elección de *sucio* ($t(34) = 7,457, p < ,000$) y de *tamaño* ($t(34) = 7,674, p < ,000$) con lo cual se confirma la relevancia de la *forma* para categorizar una entidad. Al mismo tiempo, mostraron una marcada preferencia por *lleno* (media = 4,2) en comparación con *sucio* ($t(34) = 11,101, p < ,000$) y con *tamaño* ($t(34) = 6,332, p < ,000$).

En el caso de los niños de cuatro años, recordemos que la mayoría de las propiedades (*tamaño*, *forma*, *sucio*, *abierto* y *lleno*) fueron elegidas aleatoriamente (puntuaciones en torno a 3) a excepción de *color* (media = 4,3) y *sucio* (media = 1,2). De este modo, la preferencia por *color* sobre *sucio* fue estadísticamente significativa ($t(14) = 3,570, p < ,003$) y, por tanto, podemos concluir que para estos niños el *color* es una propiedad relevante para categorizar un *nuevo ejemplo*.

Por otra parte, los niños de cinco años obtuvieron puntuaciones cercanas a la esperadas por azar en *color*, *tamaño*, *abierto* y *lleno*. Sólo las elecciones de *forma* (media = 4,2) y *sucio* (media = 1,7) difirieron de manera estadísticamente significativa ($t(14) = 2,887, p < ,012$) y, por esta razón, se puede afirmar que a estas edades la *forma* es un criterio de clasificación importante.

Las preferencias de los niños de ocho años fueron similares a las del grupo de cinco años, ya que las puntuaciones obtenidas en *color*, *tamaño*, *abierto* y *lleno* fueron similares a la esperada por azar. De igual manera, mostraron la elección de la *forma* (media = 4,8) fue significativamente superior a la elección de *sucio* (media = 1,9) ($t(14) = 4,487, p < ,001$).

Por último, el grupo de 12 años mostró una alta preferencia por la *forma* (media = 4,5) en comparación con *tamaño* (media = 2,7; $t(14) = 4,487, p < ,002$) *sucio* (media = 1,7; $t(14) = 4,487, p < ,002$) y *lleno* (media = 2,4; $t(14) = 4,487, p < ,037$). Por otro lado, para clasificar un objeto el *tamaño* fue una propiedad más relevante que *sucio* ($t(14) = 4,487, p < ,002$).

En resumen, los resultados de este primer análisis nos permiten concluir que --en ausencia de información lingüística-- los distintos tipos de propiedades no influyen de igual manera en la categorización. Pero, además, se constata que dicha influencia varía según la edad. Así, sólo en los niños de cuatro años el *color* es más importante que la *forma* (cuando eligen esta propiedad lo hacen por azar). No obstante, a partir de los cinco años esta propiedad es fundamental para definir la pertenencia de una entidad a una determinada categoría. Por otra parte, también hay propiedades que carecen de relevancia para categorizar un objeto, como es el caso de *sucio*. En este sentido, nos llama la atención que los adultos no categoricen los objetos en base al *tamaño* (recordemos que se elige con una frecuencia significativamente menor a la esperada por azar) y que, sin embargo, *lleno* sea un criterio de clasificación importante.

Por último, nos parece importante comparar nuestros resultados con los datos del estudio de Sera (1992). Como recordará en dicho trabajo, en la *condición sin mención* la *forma* fue especialmente importante para categorizar los *nuevos ejemplos* (88%), seguida por *textura* (49%), *tamaño* (42%) y *color* (33%). También los adultos participantes en nuestro estudio eligieron en primer lugar la *forma* (media = 4,5) sin embargo, a diferencia de los datos de Sera, en segundo lugar eligieron el *color* (media = 2,7) y en última instancia el *tamaño* (media = 2,1).

A continuación, analizaremos qué sucede con la categorización de los *nuevos ejemplos* cuando estas mismas propiedades se mencionan con *ser/estar* más adjetivo.

6.2.2. LA CONDICIÓN MENCIÓN

Como se recordará, de acuerdo con nuestras predicciones esperábamos que la mención explícita de propiedades estables y transitorias con los verbos *ser* y *estar* influyera en la categorización de los objetos.

En comparación con la condición de control no lingüística, mencionar *color*, *tamaño* y *forma* con el verbo *ser* debiera aumentar la elección de estas propiedades. Por el contrario, mencionar *sucio*, *abierto* y *lleno* con el verbo *estar* debiera disminuir la elección de dichos atributos. Dicho de otro modo, describir las propiedades del objeto diana con una frase como “es *redondo*, está *sucio*” aumentaría la elección del objeto de prueba que *sea redondo* y disminuiría la elección del objeto de prueba que *esté sucio*.

Para poner a prueba el supuesto anterior realizamos dos análisis estadísticos independientes con los datos obtenidos en la *condición mención*. El primero de ellos, correspondió a un ANOVA realizado con las puntuaciones obtenidas en las propiedades mencionadas con *ser*. El segundo fue un ANOVA efectuado con las puntuaciones obtenidas en las propiedades mencionadas con *estar*. Los resultados de dichos análisis se describirán en los párrafos siguientes.

6.2.2.1. LAS PROPIEDADES MENCIONADAS CON *SER*

Antes de comentar el análisis realizado mediante la prueba ANOVA, analizaremos las respuestas de los participantes en función de la puntuación esperada por azar. Al igual que en la *condición sin mención* (puesto que respondieron a la misma tarea) la probabilidad de que los participantes eligieran el objeto de prueba por azar era de 50%. Para examinar esta posibilidad, realizamos una serie de pruebas *t* para una muestra, comparando las puntuaciones de los participantes con la puntuación esperada por azar (3 en este caso). Como hemos hecho anteriormente, comenzaremos describiendo los resultados obtenidos por el grupo de adultos para continuar con los datos de los cuatro grupos de niños.

Las puntuaciones del grupo de adultos (véase figura 6.2) difieren de manera significativa de las que hubiesen obtenido por azar. Es así como las propiedades *color* (media = 4,1) *tamaño* (media = 3,6) y *forma* (media = 5,1) mencionadas con *ser* se eligieron con una frecuencia significativamente superior ($t(34) = 4,728, p < ,000$; $t(34) = 2,893; p < ,007$; $t(34) = 10,756, p < ,000$, respectivamente). De este modo, los adultos interpretan que las propiedades mencionadas con *ser* definen la pertenencia a una categoría.

En el caso de los niños de cuatro años, podemos apreciar que las puntuaciones en *color* y *tamaño* fueron similares a la esperada por azar (puntuaciones en torno a 3). Sólo la mención de la *forma* con el verbo *ser* (media = 3,9) superó de manera significativa dicha puntuación ($t(14) = 3,666, p < ,003$).

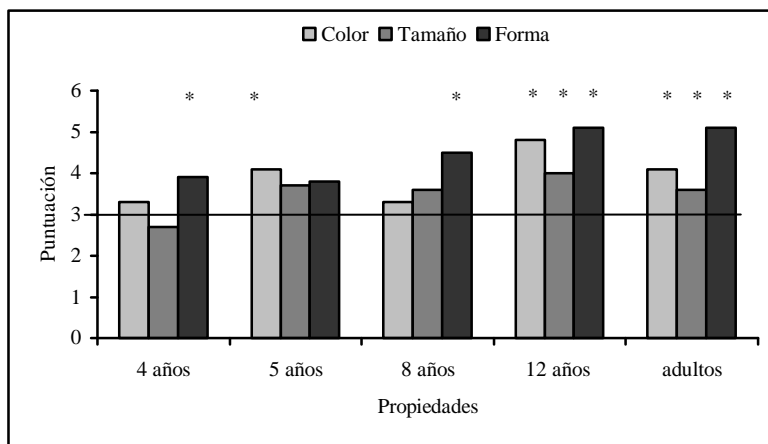
Los niños de cinco años obtuvieron puntuaciones semejantes a la esperada por azar cuando *tamaño* y *forma* se mencionaron con el verbo *ser*. Sólo las puntuaciones obtenidas en *color* (media = 4,1) fueron significativamente mayores ($t(14) = 2,615, p < ,020$).

Por otra parte, cuando *tamaño* y *color* se mencionaron con *ser* las puntuaciones de los niños de ocho años fueron similares a las que habrían obtenido por azar. Sin embargo,

la elección de la *forma* (media = 4,5) fue significativamente mayor ($t(14) = 3,659$, $p < ,003$).

Por último, las puntuaciones de los participantes de 12 años en las tres propiedades mencionadas con *ser* fueron superiores a las que habrían obtenido por azar. Así pues, estas diferencias fueron estadísticamente significativas en el caso de *color* (media = 4,8; $t(14) = 6,081$, $p < ,000$) *tamaño* (media = 4; $t(14) = 2,485$, $p < ,026$) y *forma* (media = 5,1; $t(14) = 7,750$, $p < ,000$). De este modo, se puede concluir que el uso del verbo *ser* facilitó la categorización de los objetos.

Figura 6.2: Puntuación media en la condición *mención ser*



* = diferencia esperada por azar (50%), $p < .05$

En síntesis, se observa que sólo los adultos y los niños mayores no responden a la tarea de manera aleatoria, lo cual significa que la mención de las propiedades estables con *ser* influyó en su actuación. Sin embargo, los niños de las distintas edades muestran una cantidad importante de respuestas aleatorias. En los niños de cuatro y ocho años sólo la mención de la *forma* con *ser* aumentó la elección de esta propiedad por sobre la puntuación esperada por azar. A su vez, en el grupo de cinco años sólo la mención de *color* con *ser* aumentó la elección de dicha propiedad.

En base a las puntuaciones obtenidas por los participantes en *color*, *tamaño* y *forma* en ambas condiciones experimentales (véase tabla 6.3) realizamos un ANOVA mixto o de medidas repetidas 2 (*condición*) x 5 (*edad*) x 3 (*propiedad*) con *condición* y *edad* como factores intersujetos y *propiedad* como factor intrasujetos. Este análisis mostró un efecto principal del factor *condición* ($F(1,180) = 9,476$, $p < ,002$) y del factor *propiedad* ($F(2,180) = 50,223$, $p < ,000$); no se observó un efecto principal del factor *edad*. Además, se obtuvo un efecto interactivo de segundo orden entre *condición* y *edad* ($F(4,180) = 3,079$,

$p < ,018$), entre *condición* y *propiedad* ($F(2,180) = 3,712, p < ,000$) y entre *propiedad* y *edad* ($F(8,180) = 4,595, p < ,000$); no hubo efectos interactivos entre *propiedad*, *condición* y *edad*.

El efecto principal del factor *condición* significa que en la totalidad de la muestra existen diferencias estadísticamente en la frecuencia con la que se eligen las propiedades estables en la *condición sin mención* (media = 3,4) y en la *condición mención* (media = 4); mencionar las propiedades estables con *ser* aumenta la elección de las mismas.

Por otra parte, el efecto interactivo entre *condición* y *edad*, indica la existencia de diferencias estadísticamente significativas en la elección de las propiedades estables en función de la edad y de la condición experimental. El análisis de los efectos simples se realizó mediante una serie de pruebas *t* con la corrección de Bonferroni, comparando los resultados obtenidos por cada grupo de edad en ambas condiciones. De este modo, las diferencias estadísticamente significativas se observan sólo en los adultos y en el grupo de 12 años (véase figura 6.3). Es decir, en ambos casos las propiedades estables se eligieron con una frecuencia significativamente mayor cuando se mencionaron con *ser* (adultos, media = 4,3; 12 años, media = 4,6) que cuando no se mencionaron explícitamente (adultos, media = 3,1, $t(68) = 5,561, p < ,000$; 12 años, media = 3,6, $t(28) = 2,720, p < ,015$).

Por otra parte, en los grupos de cuatro, cinco y ocho años las diferencias entre ambas condiciones experimentales no fueron estadísticamente significativas.

Figura 6.3: Puntuación media según condición y edad

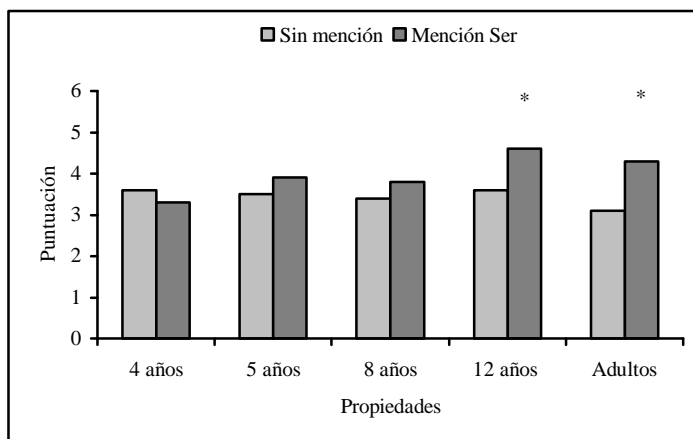


Figura 6.4: Puntuación media propiedades estables en **adultos**

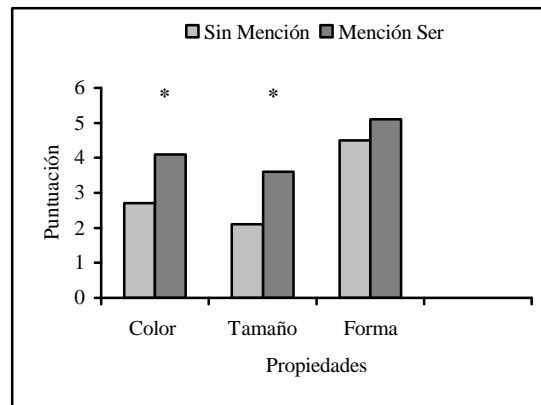


Figura 6.5: Puntuación media propiedades estables en **cuatro años**

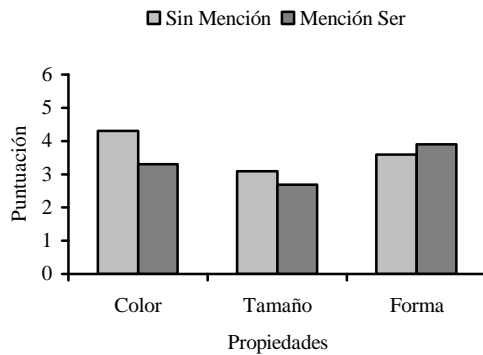


Figura 6.6: Puntuación media propiedades estables en **cinco años**

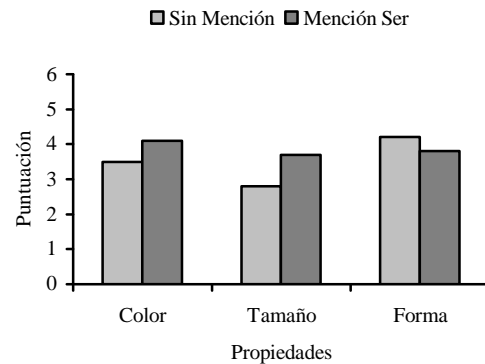


Figura 6.7: Puntuación media propiedades estables en **ocho años**

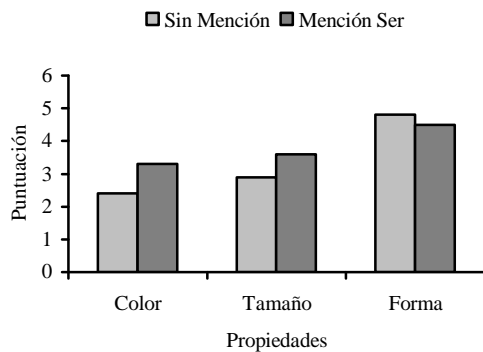
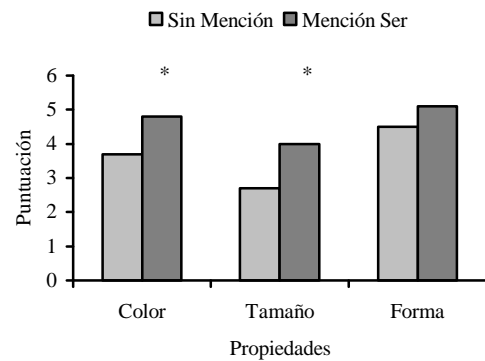


Figura 6.8: Puntuación media propiedades estables en **doce años**



Además, los resultados obtenidos en este análisis nos indican que sólo en el caso de los adultos y los niños mayores, las elecciones de las propiedades *color* y *tamaño* registran variaciones significativas en ambas condiciones experimentales (véase figuras 6.4 a 6.8).

En los adultos mencionar *color* (media = 4,1) con *ser* aumenta significativamente la elección de esta propiedad en comparación a cuando no se menciona explícitamente (media = 2,7; $t(68) = 4,379$, $p < ,000$) lo mismo sucede en el caso de *tamaño* (media = 3,6

frente a media = 2,1; $t(68) = 5,264$, $p < ,000$). Por su parte, en el grupo de 12 años las también las diferencias entre ambas condiciones experimentales fueron estadísticamente significativas respecto de las puntuaciones obtenidas en *color* (media = 4,8 frente a media = 3,7; $t(28) = 2,125$, $p < ,000$) y *tamaño* (media = 4 frente a media = 2,7; $t(28) = 2,149$, $p < ,000$). Por consiguiente, podemos concluir que en ambos grupos de edad mencionar *color* y *tamaño* con el verbo *ser* aumenta la elección de dichas propiedades. Al mismo tiempo, el la único atributo que se elige con una alta frecuencia en ambas condiciones experimentales es la *forma* y, por tanto, no se aprecian diferencias significativas.

Quisiéramos señalar que los datos de los adultos son concordantes con los resultados obtenidos por Sera (1992) puesto que en dicho estudio también los adultos muestran una alta preferencia por las propiedades *forma*, *tamaño*, *color* y *textura* cuando se mencionan con el verbo *ser*. De este modo, podemos decir que los adultos interpretan que *ser* marca la estabilidad de dichas características y, por ende, su importancia para categorizar una entidad.

En relación a las diferencias evolutivas, podemos afirmar que sólo los participantes de doce años presentan un patrón de actuación similar al de los adultos. Si analizamos los datos los niños de cuatro, cinco y ocho años observaremos que no existen diferencias significativas entre la *condición sin mención* y la *condición mención*. Dicho de otro modo, la mención de las propiedades con el verbo *ser* no aumenta significativamente la elección de las mismas. Sin embargo, nos parece importante comentar las tendencias observadas respecto del grupo de adultos.

En la figura 6.5 podemos apreciar que en los niños de 4 años la mención de *color* y *tamaño* con *ser* no aumenta la elección de dichas propiedades, sino que, por el contrario, la disminuye. Este patrón de actuación revela una tendencia inversa a la observada en los adultos, mientras que las puntuaciones de los niños de cinco y ocho años se aproximan más a ella. En las figuras 6.6 y 6.7 podemos apreciar que la mención de *color* y *tamaño* con el verbo *ser* aumenta la elección de las mismas.

En suma, a partir del análisis anterior se puede concluir que a la edad de ocho años los objetos no se categorizan en base a la información proporcionada por el verbo *ser*. En el siguiente apartado analizaremos la influencia del verbo *estar* en la categorización.

6.2.2.2. LAS PROPIEDADES MENCIONADAS CON *ESTAR*

En primer lugar, presentaremos el análisis de las respuestas en función de las puntuaciones esperadas por azar y, a continuación, comentaremos los resultados obtenidos mediante la prueba ANOVA.

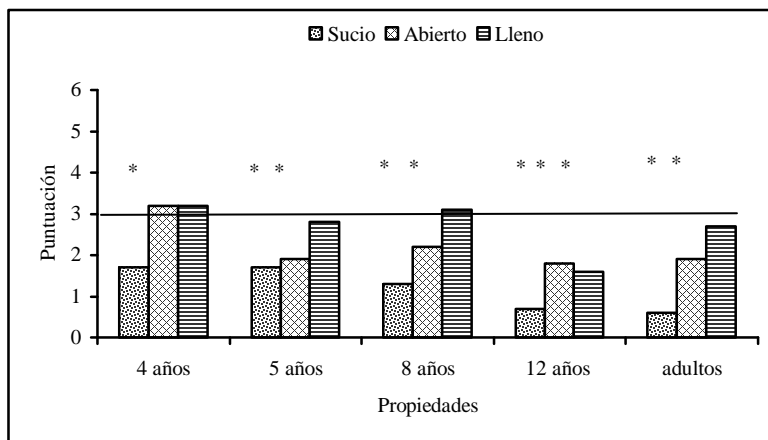
En el caso de los adultos, como se puede observar en la figura 6.9, la puntuación obtenida en *lleno* (media = 2,7) fue semejante a la esperada por azar. Mientras que las puntuaciones obtenidas en *sucio* (media = 0,6) y *abierto* (media = 1,9) fueron significativamente menores ($t(34) = -18,330$, $p < ,000$; $t(34) = -5,253$, $p < ,000$, respectivamente). Estos resultados indican que los adultos interpretan que las propiedades mencionadas con el verbo *estar* son irrelevantes para categorizar un *nuevo ejemplo*, puesto que dan cuenta de las propiedades transitorias o los estados alcanzados por las entidades.

En el grupo de cuatro años, las puntuaciones obtenidas en *abierto* y *lleno* fueron semejantes a las que se habrían obtenido por azar. Sólo *sucio* se eligió en una cantidad significativamente inferior ($t(14) = -3,300$, $p < ,005$).

En el grupo de cinco años, la elección de las propiedades transitorias --a excepción de *lleno*-- *sucio* y *abierto* fue significativamente menor a la esperada por azar ($t(14) = -2,751$, $p < ,016$; $t(14) = -2,416$, $p < ,030$, respectivamente).

En los niños de ocho años las puntuaciones correspondientes a *lleno* estuvieron en torno a la puntuación esperada por azar. Mientras que, al igual que el grupo de cinco años, obtuvieron puntuaciones significativamente inferiores en *sucio* y *abierto* ($t(14) = -4,516$, $p < ,000$; $t(14) = -2,347$, $p < ,034$, respectivamente).

Figura 6.9: Puntuación media propiedades transitorias *mención estar*



* = diferencia esperada por azar (50%), $p < .05$

Por último, los participantes de 12 años, al igual que los adultos, mostraron puntuaciones inferiores a las que habrían obtenido por azar en *sucio* (media = 0,7; $t(14) = -12,486$, $p < ,000$) y *abierto* (media = 1,8; $t(14) = -3,850$, $p < ,002$), sin embargo, a diferencia de los adultos, las puntuaciones en *lleno* (media = 1,6; $t(14) = -3,609$, $p < ,003$) fueron menores a las esperadas por azar.

Como síntesis del análisis descrito anteriormente, podemos decir que, a excepción de los participantes de 12 años, en todos los grupos de edad la mención de *lleno* con *estar* no aumentó ni disminuyó la elección de esta propiedad, es decir las puntuaciones fueron similares a las esperadas por azar. Descontando este hecho, se puede apreciar que a partir de los cinco años la elección de *sucio* y *abierto* es significativamente menor a la puntuación esperada por azar (los niños de cuatro años eligen de manera aleatoria *abierto*).

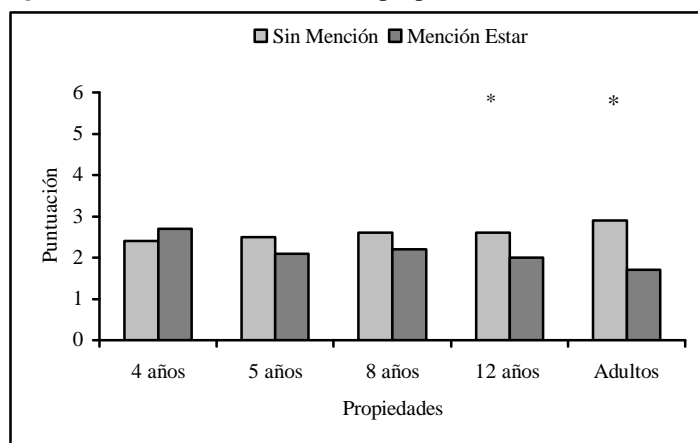
Una vez concluido el análisis anterior, fue necesario determinar la existencia de diferencias estadísticamente significativas entre los distintos grupos de edad. En base a las puntuaciones obtenidas por los participantes en *sucio*, *abierto* y *lleno* en ambas condiciones experimentales (véase tabla 6.3) realizamos un ANOVA mixto o de medidas repetidas 2 (*condición*) x 6 (*edad*) x 3 (*propiedad*) con *condición* y *edad* como factores intersujetos y *propiedad* como factor intrasujetos. Este análisis mostró un efecto principal del factor *condición* ($F(1,180) = 9,670$, $p < ,002$) y del factor *propiedad* ($F(2,180) = 74,402$, $p < ,000$); no se observó un efecto principal del factor *edad*. Además se obtuvo un efecto interactivo de segundo orden entre *condición* y *edad* ($F(4,180) = 3,313$, $p < ,017$) y entre *propiedad* y *edad* ($F(8,180) = 3,637$, $p < ,000$); no hubo efectos interactivos entre *condición* y *propiedad*, ni entre *propiedad*, *condición* y *edad*.

El efecto principal del factor *condición* significa que las puntuaciones globales de toda la muestra difieren según la condición experimental. Es decir, en comparación con la *condición sin mención* (media = 2,6) mencionar las propiedades transitorias con el verbo *estar* disminuye significativamente la preferencia por las mismas (media = 2).

Por otra parte, el efecto interactivo entre *condición* y *edad* nos permite identificar en qué grupo de edad las diferencias entre las dos condiciones experimentales son estadísticamente significativas. Establecimos estas comparaciones mediante una serie de pruebas *t* con la corrección de Bonferroni, comparando las puntuaciones obtenidas por cada grupo de edad en cada una de las condiciones. De este modo, podemos apreciar que las diferencias estadísticamente significativas se observan sólo en el grupo de adultos y en el de 12 años (véase figura 6.10). Es decir, ambos grupos de participantes eligen las propiedades transitorias con una frecuencia significativamente menor cuando se

mencionan con *estar* (adultos, media = 1,7; 12 años media = 1,4) que cuando no se mencionan (adultos, media = 2,9, 12 años media = 2,4; $t(68) = 5,561$, $p < ,000$ y $t(28) = 2,818$, $p < ,009$, respectivamente). Los niños de los restantes grupos de edad no registran diferencias estadísticamente significativas en la actuación observada en ambas condiciones experimentales.

Figura 6.10: Puntuación media en propiedades transitorias



A partir de los datos obtenidos en el grupo de adultos podemos establecer el patrón de respuesta de los hablantes de español en relación a la influencia del verbo *estar* en la categorización de las entidades.

Así, podemos observar que --en comparación a cuando las propiedades transitorias no se mencionan explícitamente-- mencionar con *estar* propiedades como *sucio* (media = 0,6; $t(68) = -3,786$, $p < ,000$), *abierto* (media = 1,9; $t(68) = -4,256$, $p < ,000$) y *lleno* (media = 2,7; $t(68) = -4,290$, $p < ,000$) disminuye significativamente la elección de las mismas (véase figura 6.11). De este modo, *estar* informaría que este tipo de propiedades son transitorias y, por tanto, carecen de importancia para categorizar un objeto. A partir de este patrón, analizaremos la actuación de los niños de diferentes edades.

La actuación de los niños de cuatro, cinco y ocho años no difiere de manera estadísticamente significativa en ambas condiciones experimentales, o dicho de otro modo la mención de las propiedades con el verbo *estar* no disminuye significativamente la elección de las mismas (véase figuras 6.12, 6.13 y 6.14). Sin embargo, es importante comentar las tendencias observadas en comparación con la actuación de los adultos.

Figura 6.11: Puntuación media propiedades transitorias en **adultos**

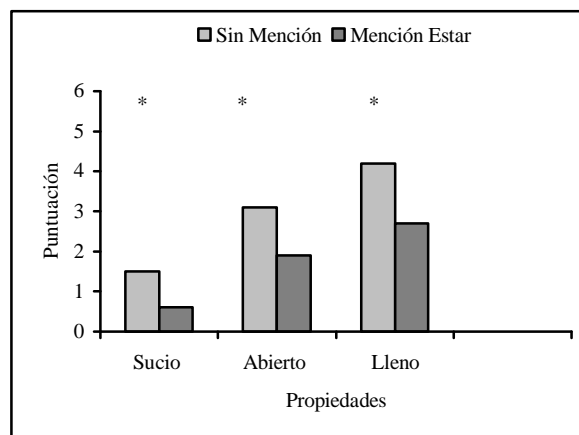


Figura 6.12: Puntuación media propiedades transitorias en **cuatro años**

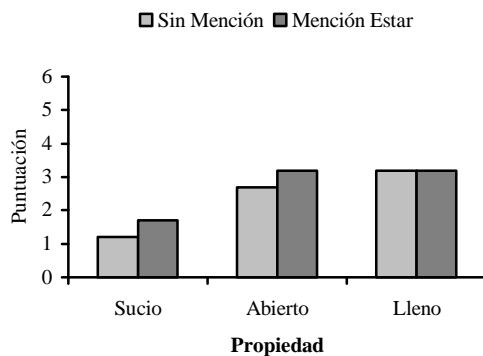


Figura 6.13: Puntuación media propiedades transitorias en **cinco años**

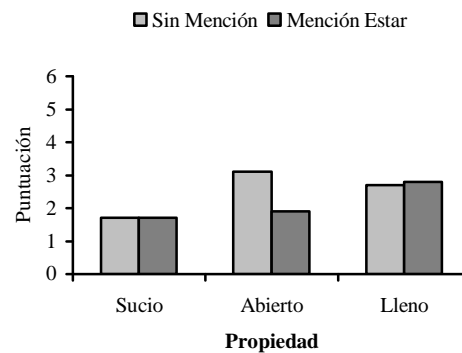


Figura 6.14: Puntuación media propiedades transitorias en **ocho años**

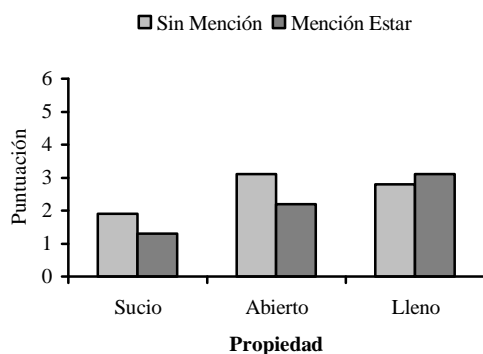
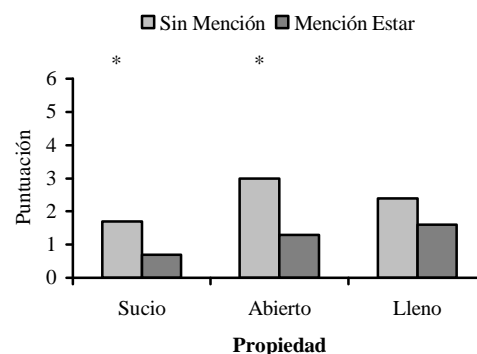


Figura 6.15: Puntuación media propiedades transitorias en **doce años**



En la figura 6.12 se aprecia que los niños de cuatro años presentan una tendencia inversa a la observada en los adultos. Es decir, en comparación a la *condición sin mención*, mencionar *sucio* y *abierto* con *estar* no disminuye su elección, mientras que la puntuación de *lleno* se mantiene similar.

En el caso de los niños de cinco años, las puntuaciones obtenidas en ambas condiciones experimentales en *sucio* y *lleno* no registran variaciones, mientras que la mención de *abierto* con *estar* disminuye la elección de esta propiedad (véase figura 6.13).

Por otro lado, en los niños de ocho años se observa la tendencia a disminuir la elección de *sucio* y *abierto* cuando se mencionan con *estar*, mientras que las puntuaciones obtenidas en *lleno* son prácticamente similares en ambas condiciones experimentales (véase figura 6.14).

A diferencia de los grupos anteriores, en el caso los participantes de 12 años (véase figura 6.15) mencionar el atributo *lleno* con el verbo *estar* (media = 1,6) no afectó significativamente a la elección del mismo, en comparación a cuando no se mencionó (media = 2,4). Por el contrario, usar el verbo *estar* con *sucio* (media = 0,7) y *abierto* (media = 1,3) --a diferencia de cuando no se mencionaron (*sucio*, media = 1,7; *abierto*, media = 3)-- disminuyó de manera significativa la elección de dichas propiedades ($t(68) = -2,641$, $p < ,034$; $t(68) = -2,671$, $p < ,025$, respectivamente).

En resumen, podemos concluir que en el caso de los adultos y en los participantes de 12 años la mención de *sucio*, *abierto* y *lleno* --esta última propiedad sólo en el caso de los adultos-- con *estar* disminuyó de forma estadísticamente significativa la elección de dichos atributos.

De este modo, hemos finalizado el análisis comparativo de los datos obtenidos en ambas condiciones experimentales, y como conclusión general podemos decir que si bien existen diferencias, sólo en el caso de los adultos y los participantes de 12 años éstas son estadísticamente significativas. Por tanto, la mención de propiedades estables y transitorias con *ser* y *estar*, respectivamente, afectó la actuación de ambos grupos. Así, se puede constatar que, a excepción del “sesgo” por la *forma*, mencionar *color* y *tamaño* con el verbo *ser* aumenta la elección de estas propiedades. Por el contrario, la mención de *sucio*, *abierto* y *lleno* con *estar* disminuye la elección de dichos atributos.

También podemos decir que los niños de ocho años siguen una tendencia similar a la descrita antes --aunque no es estadísticamente significativa-- aumentando las elecciones de *color* y *tamaño* cuando se mencionan con *ser*. Mientras que la preferencia por *sucio* y *abierto* disminuye cuando se mencionan con *estar*. Por otra parte, también los niños de cinco años presentan una tendencia similar, sólo que la mención de *sucio* no disminuye las preferencias por este atributo. Por el contrario, las elecciones del grupo de cuatro años señalan una tendencia inversa (a excepción del “sesgo” por la *forma*) ya que mencionar

color y *tamaño* con *ser* disminuye su elección, mientras que la mención de *sucio* y *abierto* con *estar* produce un aumento en sus preferencias.

Nos parece importante comentar los resultados obtenidos en el grupo de adultos con los datos del Sera (1992). Recordemos que en ese trabajo, también se comparan ambas condiciones experimentales --sin mención y mención-- y se concluye que el uso de *ser* aumenta la elección de las propiedades, mientras que el uso de *estar* no aumenta ni disminuye la elección de las mismas.

En nuestro caso, los resultados obtenidos en relación al verbo *ser* son similares. En comparación con la condición *sin mención*, la elección de *color*, *tamaño* y *forma* fue mayor cuando dichas propiedades se presentaron con *ser*. Sin embargo, a diferencia de los resultados obtenidos por Sera (1992), la elección de las propiedades presentadas con *estar* (*sucio*, *abierto* y *lleno*) fue menor. Es necesario recordar que, a diferencia de la tarea utilizada por Sera (se mencionaban con *ser* y *estar* las mismas propiedades, produciendo con ello frases agramaticales y semánticamente anómalas) en nuestra tarea las propiedades mencionadas con *estar* fueron diferentes de las mencionadas con *ser*. Probablemente sea esta modificación la que explique la disminución de las preferencias por las propiedades mencionadas con *estar*.

Por último, podemos plantear que los adultos interpretan que el verbo *ser* marca la pertenencia a una categoría, mientras que el verbo *estar* proporciona información que no es relevante para la categorización de un objeto. Dicho de otro modo, en esta tarea los adultos asumen que los objetos que comparten el mismo *nombre* comparten también las mismas propiedades estables, pero no las transitorias.

6.2.3. LOS PATRONES DE ELECCIÓN

Para analizar la consistencia de las respuestas individuales, clasificamos a los participantes según su preferencia por las propiedades estables y las propiedades transitorias en cada una de las condiciones experimentales.

Para determinar si algún tipo de propiedad --estable o transitoria-- fue elegido mayoritariamente analizamos las respuestas de cada participante a cada uno de los ensayos (18 en total). Para ello calculamos el valor de dos medidas. Una denominada *propiedades estables*, correspondiente a la suma de la cantidad de veces que cada participante eligió *color*, *tamaño* y *forma*; considerando que cada propiedad se presentó en 6 ocasiones, las

puntuaciones en esta medida podían oscilar entre 0 y 18. La otra medida, denominada *propiedades transitorias* correspondió a la suma de la cantidad de veces que participante eligió *sucio*, *abierto* y *lleno*; teniendo en cuenta que cada una de estas propiedades fue presentada en 6 ocasiones, las puntuaciones podían oscilar entre 0 y 18.

En base a estas puntuaciones definimos tres tipos de *patrones de elección*. El *patrón estable* indica una preferencia consistente por las propiedades estables expresada en una puntuación superior o igual a 11 en la medida *propiedades estables*. El *patrón transitorio* indica una preferencia consistente por las propiedades transitorias expresada en una puntuación superior o igual a 11 en *propiedades transitorias*. Por último, el *patrón mixto* señala que no existe una preferencia consistente ni por las propiedades estables ni por las transitorias; éste se expresa en puntuaciones entre 8 y 10 en ambas medidas.

Según los criterios descritos anteriormente, clasificamos a la totalidad de los participantes en alguno de los tres *patrones de elección* (véase tabla 6.3).

Para determinar si las diferencias en la cantidad de participantes clasificados en cada patrón son estadísticamente significativas, los datos se analizaron utilizando la prueba estadística χ^2 .

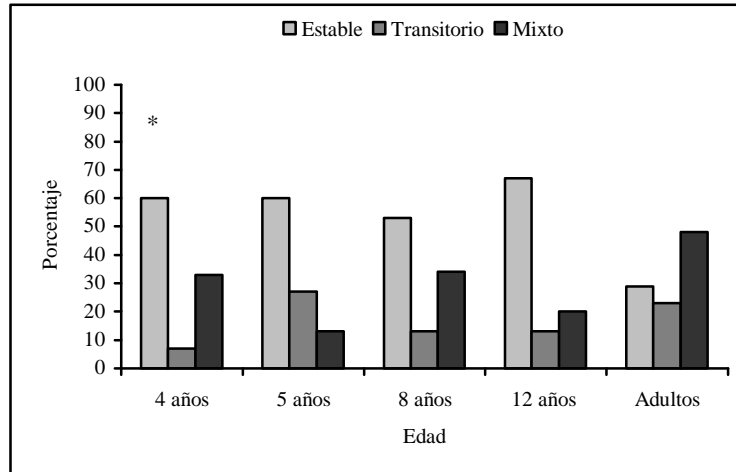
Como hemos hecho en los apartados precedentes, comenzaremos describiendo los patrones de elección observados en los adultos para presentar a continuación los resultados obtenidos por los otros grupos de edad. Primero se presentarán los resultados obtenidos en la *condición sin mención* y a continuación los datos obtenidos en la *condición mención*.

La comparación entre los patrones presentados por todos los grupos de edad en la *condición sin mención* se muestra en la figura 6.16. En el grupo de adultos, las diferencias entre los tres patrones --48% *patrón mixto*, 29% *patrón estable* y 20% *patrón transitorio*-- no fueron estadísticamente significativas ($\chi^2_{(2)} = 3,849, p > ,127$).

Tabla 6.3: Porcentaje de patrón de elección en ambas condiciones según edad

Edad	Patrón	Condición					
		Sin mención			Mención		
		Estable	Transitorio	Mixto	Estable	Transitorio	Mixto
4 años		60	7	33	46	27	27
5 años		60	27	13	60	20	20
8 años		53	13	34	53	7	40
12 años		67	13	20	80	0	20
Adultos		29	23	48	80	0	20

Figura 6.16: Patrones de elección condición sin mención según edad



Por el contrario, en el grupo de cuatro años, la cantidad de niños que presentó un *patrón estable* (60%) fue estadísticamente significativa comparados con los niños que presentaron un *patrón mixto* (33%) y un *patrón transitorio* (7%) ($\chi^2_{(2)} = 6,400, p < ,041$).

Por su parte, en el grupo de cinco años la distribución de los patrones es la siguiente: un 60% presentó un *patrón estable*, un 27% un *patrón transitorio* y, por último, un 13% *patrón mixto*. Sin embargo, estas diferencias no tuvieron significación estadística ($\chi^2_{(2)} = 5,200, p > ,074$).

En el caso del grupo de ocho años tampoco se registraron diferencias estadísticamente significativas entre los patrones de elección. Así, un 53% de ellos mostró un *patrón estable*, un 33% presentó un *patrón mixto* y un 13% registró un *patrón de elección transitorio* ($\chi^2_{(2)} = 3,600, p > ,165$).

Por último, en el grupo de doce años, las diferencias entre los tres patrones --67% *patrón estable*, 20% *patrón mixto* y 13% *patrón transitorio*-- no fueron estadísticamente significativas ($\chi^2_{(2)} = 5,200, p > ,074$).

En resumen, podemos decir que, en general, no hubo predominio de ninguno de los tres patrones. Sólo en el grupo de cuatro años predominó el *patrón estable*, lo cual indica que un número significativo de niños eligió consistentemente las propiedades estables.

Además del análisis anterior, también analizamos los patrones de elección observados en la *condición mención* (véase tabla 6.3). Es importante recordar que según las predicciones de este estudio, se espera que en la *condición mención* los participantes elijan de manera consistente las propiedades mencionadas con *ser*. Así pues, la mayoría de los participantes debiera presentar un *patrón estable* ya que las características permanentes son más relevantes para categorizar un *nuevo ejemplo* que las *propiedades transitorias*.

mencionadas con *estar*. Al igual que en el análisis anterior, las preferencias de los participantes se agruparon según los *tres patrones de elección*.

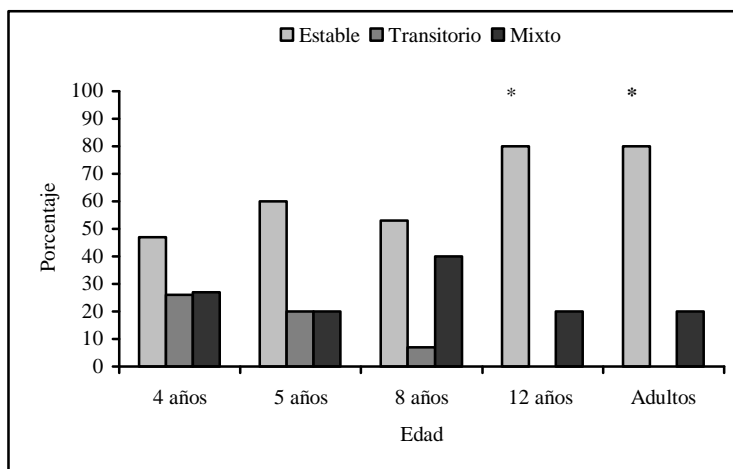
En la figura 6.17 se puede observar la cantidad de adultos clasificados en cada patrón de elección. El análisis mostró la existencia de diferencias estadísticamente significativas, ya que la gran mayoría, un 80%, presentó un *patrón estable* mientras que sólo un 20% mostró un *patrón de elección mixto* ($\chi^2_{(2)} = 12,600, p < ,000$). Por tanto, los adultos eligen de manera consistente las propiedades estables mencionadas con el verbo *ser*.

El análisis de la consistencia de las respuestas individuales en el grupo de cuatro años, dio como resultado la ausencia de un predominio estadísticamente significativo de alguno de los patrones de elección. Así, el 47% de los participantes mostró un *patrón estable*, un 27% un *patrón transitorio*, y también un 27% presentó un *patrón mixto* ($\chi^2_{(2)} = 1,200, p > ,549$).

A igual que el grupo anterior, los niños de cinco años no difirieron en cuanto a sus patrones de elección. Es decir, las diferencias entre quienes presentaron un *patrón estable* (60%), uno *transitorio* (20%) o uno *mixto* (20%), no fueron estadísticamente significativas ($\chi^2_{(2)} = 4,800, p > ,091$).

Tampoco el grupo de ocho años registró diferencias estadísticamente significativas en sus patrones de elección, por cuanto un 53% mostró un *patrón de estable*, un 40 % tuvo un *patrón de elección mixto* y sólo un 7% presentó un *patrón transitorio* ($\chi^2_{(2)} = 5,200, p > ,074$).

Figura 6.17: Patrones de elección *condición mención*



Por último, en el grupo de 12 años observamos que existen diferencias estadísticamente significativas entre la cantidad de participantes que mostraron un *patrón estable* (80 %) y quienes presentaron un *patrón mixto* (20%) ($\chi^2_{(2)} = 5,400, p < ,020$).

De esta manera, los resultados de este análisis permiten concluir que en los adultos y en los participantes de 12 años predomina el *patrón estable*, lo que significa que a nivel individual eligieron de forma consistente las propiedades estables. Por el contrario, ningún participante elige consistentemente las propiedades transitorias, mientras que una minoría presenta un patrón mixto. Sin embargo, en los grupos de niños de distintas edades la “distribución” de los patrones de elección difiere respecto de los resultados obtenidos por los adultos, aun cuando la tendencia en todos los grupos es a presentar una mayor cantidad de niños con un *patrón estable*. De este modo, en el grupo de cuatro años se observa que no existe predominio significativo de ninguno de los patrones. Por el contrario, en los niños de cinco años hay un claro predominio del *patrón estable*, pero a diferencia de los adultos, observamos que un 20% de niños con un *patrón transitorio*. Por otra parte, los niños de ocho años no muestran predominio del *patrón estable*, ya que en comparación a los otros grupos de edad presentan la mayor cantidad de niños con un *patrón mixto* (40%), mientras que el *patrón transitorio* experimenta una baja (7%) respecto de lo observado en los niños de menor edad.

Los resultados de los adultos coinciden en parte con los datos del trabajo de Sera (estudio 2, 1992). En éste el 79% de los adultos eligió las propiedades mencionadas con *ser* --*forma, tamaño, color y textura*-- sin embargo, cuando las mismas propiedades se presentaron con el verbo *estar*, sólo el 21% de los participantes eligió dichos atributos. Nuestros datos coinciden en el caso del verbo *ser*, pero difieren en cuanto al verbo *estar*, ya que en nuestro estudio ningún adulto mostró un patrón transitorio, es decir no eligieron --de manera consistente-- las propiedades mencionadas con el verbo *estar*.

Si se comparan la consistencia de las respuestas en ambas condiciones experimentales, podemos apreciar que en el caso de los adultos y los participantes de 12 años, existe una diferencia importante en el predominio de los patrones de elección. Como se recordará en la *condición sin mención* no hubo predominio significativo de ninguno de los tres patrones de elección, mientras que en la *condición mención* la gran mayoría de los participantes presentó un patrón estable y ninguno de ellos un patrón transitorio. Esto significa que mencionar propiedades estables con *ser* induce elegir de manera consistente este tipo de propiedades y considerarlas como un criterio relevante para clasificar una entidad. Por el contrario, la mención de propiedades transitorias con el verbo *estar* --no

sólo reduce la elección de las mismas-- sino que cuando se eligen, dicha elección no es consistente.

6.3. DISCUSION

Como se recordará, según nuestras predicciones esperábamos que la actuación en la condición lingüística (*condición mención*) difiriera de la actuación en la condición de control no lingüística (*condición sin mención*). Es decir, se esperaba que la mención explícita de propiedades estables con *ser* más adjetivo influyera en la categorización de *nuevos ejemplos*, de modo que la elección de aquellos que poseyeran la misma propiedad mencionada con *ser* fuera más frecuente. Por el contrario, esperábamos que la mención de propiedades transitorias con *estar* más adjetivo afectara la actuación de los participantes, de tal manera que la elección de este tipo de propiedades fuera menor.

Comentaremos en primer lugar, la actuación observada en los adultos en la *condición sin mención*. Recordemos que este patrón, nos indica qué propiedades se tienen en cuenta para categorizar una entidad, independientemente de la información lingüística proporcionada por *ser/estar*. En función de éste debiera variar la actuación de los participantes en la condición lingüística. Así observamos que de todas las propiedades evaluadas, la *forma* fue muy relevante para la categorización mientras que el *color* y el *tamaño* lo fueron bastante menos. Es importante señalar que la preferencia por este atributo ha sido descrita en otros estudios (Landau, Smith y Jones, 1988) y además corroborada en el trabajo de Sera (1992). También queremos resaltar que, en ausencia de información lingüística, la actuación de los niños es similar a la de los adultos ya que a partir de los cinco años muestran una marcada preferencia por la *forma*. Sin embargo, el *color* y el *tamaño* no afectaron sus elecciones (las eligieron aleatoriamente) aunque recordemos que los adultos presentaron una baja preferencia por estas propiedades.

Como ya señalamos, esperamos que la actuación de los adultos variara respecto de las preferencias observadas en la *condición sin mención*. El resultado de la comparación entre las dos condiciones experimentales nos permitió establecer si los adultos usaban la información contenida en *ser/estar* con adjetivos para resolver una tarea de categorización.

Es así como podemos decir que en el caso de este grupo nuestras predicciones se confirmaron, ya que las propiedades estables mencionadas con *ser* se consideraron

relevantes para la categorización de una entidad. Estos resultados además son concordantes con los datos obtenidos por Sera, según los cuales las propiedades mencionadas con *ser* son fundamentales para la categorización de un *nuevo ejemplo*. En relación con las propiedades específicas, la *forma* sigue siendo la propiedad más relevante, seguida por *color* y *tamaño*.

Por otro lado, mencionar las propiedades transitorias con *estar* más adjetivo disminuyó la elección de las mismas, lo cual indica que los adultos interpretan que *estar* marca la transitoriedad de las propiedades y, por tanto, consideran que éstas no son un criterio adecuado para categorizar un *nuevo ejemplo*. Sin embargo, estos resultados difieren de los datos obtenidos por Sera, dado que en su estudio mencionar propiedades como *forma*, *tamaño*, *color* y *textura* con *estar* no afectó a la actuación de los participantes. Como ya hemos comentado, las diferencias entre los resultados de Sera y los datos de nuestro estudio se pueden explicar por el tipo de adjetivo que se menciona con el verbo *estar*.

En suma, los adultos consideran que *ser* marca la estabilidad de las propiedades y por tanto las eligen como un criterio de categorización. Por otro lado, interpretan que *estar* enfatiza la transitoriedad de las propiedades y, por ello, descartan ese tipo de propiedades como un criterio adecuado de categorización. La *forma* es una propiedad muy relevante tanto en ausencia de información lingüística como cuando se menciona con el verbo *ser*.

Teniendo como punto de referencia este patrón de respuesta comentaremos la actuación de los niños participantes de este estudio. En primer lugar, debemos destacar la cantidad importante de elecciones por azar observada en la *condición sin mención*, lo cual indica que las propiedades presentadas no fueron relevantes. Sin embargo, también es importante destacar que no todas las propiedades se eligen aleatoriamente, ya que los niños de cuatro años muestran preferencia por el *color*, mientras que los participantes de cinco, ocho y doce años, al igual que los adultos, prefieren la *forma*.

Por otra parte, en la *condición mención* se observan las diferencias más importantes respecto de los adultos se observan en los grupos de cuatro, cinco y ocho años. De tal manera que podemos concluir que los niños de estas edades aún no utilizan las pistas semánticas --contenidas en la distinción *ser/estar* más adjetivo-- que facilitan o pueden guiar la categorización de *nuevos ejemplos*. Mencionar las propiedades estables con *ser* no aumenta de manera significativa la elección de las mismas y mencionar las propiedades transitorias con *estar* no disminuye de manera significativa la preferencia por estas

propiedades. Aunque en los niños de ocho años se observan puntuaciones similares a los adultos en algunas de las propiedades, estas tendencias no tienen significación estadística.

En el caso del grupo de 12 años tuvo una actuación muy similar a la de los adultos, puesto que eligieron con mayor frecuencia las propiedades estables mencionadas con *ser* y con menor frecuencia las propiedades transitorias mencionadas con *estar*. Además, en sus respuestas individuales se observa un patrón de elección consistente, lo cual señala que las propiedades estables se eligen de manera coherente.

Los resultados anteriores son plenamente consistentes con las conclusiones obtenidas en el estudio 1 de esta tesis, según las cuales sólo los adultos y los participantes de 12 años comprenden la distinción *ser/estar* con adjetivos. Por tal motivo, pueden utilizarla para resolver una tarea de categorización.

Dado que los niños no comprenden esta distinción no consiguen utilizar las pistas semánticas que marcan el uso de *ser/estar* más adjetivo con propiedades estables y transitorias, respectivamente. Quizás ésta sea la razón que explique las elecciones realizadas por azar, puesto que al no comprender la distinción *ser/estar* los niños categorizan, aunque no siempre, los *nuevos ejemplos* de manera azarosa.

A partir de los resultados obtenidos en este segundo estudio podemos concluir que la distinción *ser/estar* facilita la categorización sólo a partir de los 12 años.

CAPÍTULO 7:

ESTUDIO 3: INFLUENCIA DE *SER/ESTAR* CON ADJETIVOS EN LAS INFERENCIAS SOBRE RASGOS PSICOLÓGICOS

En el capítulo que presentamos a continuación nos centraremos en describir la influencia de la distinción *ser/estar* en el razonamiento sobre categorías sociales. En este dominio hay ciertas características psicológicas que se perciben con mayor estabilidad que otras, cuestión que tiene importantes consecuencias para la interacción social como por ejemplo la motivación de logro (Heyman y Dweck, 1998) y las relaciones intergrupales (Estrada, Yzerbyt y Zeron, 2004), entre otras.

Por otra parte, la relación entre el lenguaje --en especial la manera en que los miembros de una comunidad hablan sobre las personas-- y las inferencias sobre rasgos psicológicos ha sido descrita en otros estudios (Rothbart y Taylor, 1992; Semin y Fiedler, 1988; Wylie, 1990; Yuill y Pearson, 1998). En este sentido, la exposición a determinadas distinciones lingüísticas puede ayudar a reconocer de mejor forma sus implicaciones conceptuales. En un estudio realizado con escolares, Gelman y Heyman (1999) encontraron que la descripción de una conducta seguida de una frase nominalizada llevaba a inferir que dicha conducta se mantendría estable a lo largo del tiempo (e.g.: “*Rosa es una come- zanahorias*” frente a “*Rosa, siempre que puede, come zanahorias*”).

La posible influencia de *ser/estar* en las inferencias sobre rasgos psicológicos, se basa en el hecho de que una característica personal descrita con *ser* informa de su estabilidad al margen de la dimensión temporal. Mientras que un rasgo psicológico descrito con *estar* da cuenta de su validez en un periodo acotado de tiempo y, por tanto, de su transitoriedad y posibilidad de cambio. La influencia de esta noción gramaticalizada del

español en el ámbito de las inferencias, tal como hemos comentado detalladamente en el capítulo 3 de esta tesis, ha sido investigada por Heyman y Diesendruck (2002).

Recordemos que el objetivo de dicho trabajo, realizado con escolares bilingües de inglés y español, fue establecer si la distinción *ser/estar* influía en el razonamiento --específicamente en las inferencias y creencias-- sobre las características psicológicas. En concreto, se pretendía determinar si describir características personales con los verbos *ser*, *estar* o *to be* influía en las inferencias sobre la estabilidad de estas características. Además, se pretendía establecer la existencia de una relación entre el uso de *ser* y *estar* y las creencias sobre la estabilidad de algunos rasgos psicológicos.

Los participantes del estudio de Heyman y Diesendruck (2002) respondieron a cuatro tipos de tareas. Una tarea de inferencias, una tarea de memoria para determinar si uno de los dos verbos --*ser o estar*-- se recordaba con mayor frecuencia, una tarea de generación de historias para elicitación del uso espontáneo de *ser* y *estar* y una tarea de creencias para evaluar qué conductas, asociadas a determinadas características psicológicas, se consideran estables a través del tiempo.

De acuerdo con los objetivos de esta tesis, decidimos centrarnos exclusivamente en establecer la influencia de la distinción *ser/estar* en las inferencias sobre la estabilidad de los rasgos psicológicos. Para lograr este propósito realizamos dos estudios diferentes. En el estudio 1 nos basamos en la tarea de inferencias diseñada por Heyman y Diesendruck (2002) realizando algunas modificaciones que describiremos más adelante. El diseño del estudio 2 se realizó en base a los resultados obtenidos en el primer estudio.

Antes de comenzar con la descripción detallada de los resultados obtenidos en el estudio 1 y 2, recordaremos brevemente los supuestos teóricos del trabajo de Heyman y Diesendruck (2002) y, además, comentaremos algunos aspectos críticos del mismo, cuya revisión fue fundamental para el diseño de nuestras tareas experimentales.

Como se recordará, los autores antes mencionados basan su trabajo en la idea de que en el ámbito social se utiliza un *razonamiento esencialista*. Es decir, las personas asumen que algunos rasgos psicológicos son *esenciales* y estables, y además infieren que son la causa de una determinada conducta; por ejemplo, la *timidez* sería la causa de una conducta como *no hablar con otras personas en una fiesta*. Además, se asume que si ese rasgo es estable, la conducta se generalizará a otros contextos y se mantendrá a través del tiempo; mientras que si ese rasgo es temporal o transitorio, la conducta no se generalizará. Los autores de este trabajo buscaron establecer una relación entre esta visión esencialista de los rasgos psicológicos y el uso de *ser* y *estar* para describir la estabilidad o

transitoriedad de los mismos; es decir, pretenden establecer si la manera en que los hablantes de español describen las características de las personas influye en las inferencias que realizan sobre éstas.

Respecto de la relación existente entre la distinción lingüística *ser/estar* y las inferencias es posible esperar diferentes resultados (Heyman y Diesendruck, 2002). Una opción es que adultos y niños no tengan en cuenta la distinción *ser/estar* cuando razonan sobre la estabilidad de las características psicológicas. Puede que piensen que esta distinción no es relevante o que tengan creencias definidas sobre los rasgos psicológicos que les llevan a omitir o a no tener en cuenta la información proporcionada por el lenguaje.

Una segunda posibilidad es que el efecto lingüístico de *ser* y *estar* se limite sólo a la característica descrita con uno u otro verbo, en este caso la influencia lingüística tendría un efecto local. Si se describe un rasgo con el verbo *ser* se inferirá que ese rasgo se mantendrá estable en el tiempo y en diferentes contextos, mientras que si el mismo rasgo se describe con *estar*, se inferirá que es transitorio y, por tanto, no generalizable.

De acuerdo con estas posibilidades, en el estudio de Heyman y Diesendruck (2002) se concluye que la distinción *ser/estar* tiene un efecto local en las inferencias. Es decir, se utiliza la información semántica proporcionada por *ser* al razonar sobre la estabilidad de la característica descrita con ese verbo. Además, se emplea más el verbo *ser* que el verbo *estar* para explicar las causas del comportamiento, lo cuál sería un indicador de que las características psicológicas se conciben de manera esencialista. Los autores concluyen que el verbo *ser* es importante para inferir la estabilidad de ciertos rasgos y para explicar las causas de las conductas. Asimismo, plantean que el uso de *estar* permitiría que algunas características psicológicas se perciban de una manera menos esencialista.

Aunque hemos tomado como referencia este estudio, también hemos identificado algunos problemas referidos tanto al diseño experimental como a la tarea utilizada para evaluar las inferencias.

En primer lugar, consideramos que la muestra seleccionada en el trabajo citado abarca un rango de edad muy amplio --6;4 a 10;1 años—y, por ende, los resultados no dan cuenta de las posibles cambios evolutivos en el efecto de *ser/estar* en las inferencias. Los propios autores, concientes de ello, realizaron un análisis dividiendo la muestra en dos grupos de edad, niños menores y mayores de 7;9 años. En el grupo de niños menores no se observaron diferencias estadísticamente significativas entre la *condición ser* (media = 3,9) y la *condición estar* (media = 3,2) y, por tanto, presentar las características con *ser* o con *estar* no influyó en el grado de generalización de la misma ni a otros contextos ni a través

del tiempo. Por otra parte, en los niños mayores sí se observaron diferencias entre la *condición ser* (media = 4,5) y la *condición estar* (media = 3,4) con lo cual se puede concluir que el uso de uno u otro verbo influye en el grado de generalización de las características psicológicas. Sin embargo, esta diferencia que los autores definen como “marginamente significativa” (Heyman y Diesendruck, 2002) en rigor, es una tendencia sin significación estadística ($p > ,06$). Por tal razón, creemos que no se puede afirmar que los niños escolares infieren que una característica presentada con *ser* se mantendrá estable, más bien estos datos muestran que ésta podría ser una tendencia que aumente con la edad.

Por otra parte, pensamos que no se enfatiza la importancia de la información semántica que proporciona el verbo *estar*, en cuanto se refiere a una característica acotada a un determinado período de tiempo. Si los niños usan esta pista semántica, la generalización de los rasgos presentados con el verbo *estar* debe ser baja. En los datos de Heyman y Diesendruck (2002) la puntuación global obtenida en la *condición estar* (media = 3,2, sobre un máximo de 6) pareciera cercana a la puntuación esperada por azar, lo cual indicaría que la información proporcionada por el verbo *estar* no afectó a la actuación de los niños. Es importante no interpretar esta falta de influencia como una señal de que la información aportada por el verbo *estar* es irrelevante. Si se comprende la distinción *ser/estar* y se usa para guiar las inferencias, la información proporcionada por *estar* será relevante ya que permitirá inferir que un rasgo no es generalizable.

Además, el análisis de estos datos sólo se realiza con las puntuaciones globales obtenidas en cada condición experimental (producto de la suma de las puntuaciones obtenidas en los tres ensayos) de modo que una puntuación alta significa que se infiere que la característica psicológica presentada es estable y, por tanto, generalizable. Las puntuaciones globales no informan sobre el grado de estabilidad con que los niños perciben cada una de las características evaluadas --*penosa*, *listo* y *distráido*-- y, por consiguiente, este análisis no da cuenta si alguno de estos rasgos se considera más estable que otro. Es probable que, tal como lo señalan los propios autores, no todos los rasgos psicológicos se conciben con el mismo grado de esencialismo.

Por último, quisiéramos referirnos al tipo de adjetivos seleccionados para etiquetar o referir las características psicológicas utilizadas en esta tarea. El primer requisito que deben cumplir estos adjetivos es que puedan utilizarse con ambos verbos sin que cambien su valor léxico y que, además, las oraciones en que se presentan estos adjetivos sean gramaticalmente correctas. El adjetivo *penosa* se utiliza en algunas variantes del español (Cuba, El Salvador y México) y equivale a *tímida*, sin embargo, una frase como “*es/está*

penosa” para hablantes de español de otros lugares resultaría un tanto confusa. El adjetivo *listo* tiene distinto valor léxico cuando se utiliza con *ser* que cuando se usa *estar*, *ser listo* equivaldría a *ser inteligente*, mientras que *estar listo* señala que se está preparado o dispuesto para hacer algo, por tanto, las inferencias que se hagan en uno y otro caso se referirán a características diferentes. Por último, el adjetivo *despistado* es, a nuestro juicio, el único de los adjetivos seleccionados que puede usarse correctamente con ambos verbos.

Posiblemente, el problema anterior se relacione con el hecho de que la muestra seleccionada corresponde a niños bilingües de inglés y español residentes en una zona fronteriza entre Estados Unidos y México y probablemente el español hablado por estos niños corresponda a la variante hablada en México y la lengua dominante sea el inglés. En el capítulo 2 comentamos que en varios países donde se habla español o en zonas donde el español ha entrado en contacto con el inglés, se han observado variaciones en el uso de *ser* y *estar*, por ejemplo se aceptan usos de *estar* en contextos donde tradicionalmente usaba *ser* (Silva-Corvalán, 1986). De este modo, el bilingüismo puede afectar la actuación de los niños y de hecho los propios autores señalan la importancia de realizar estudios con monolingües de español para descartar el influjo de la lengua inglesa.

Teniendo en cuenta todas las consideraciones anteriores, nos centramos en el diseño de dos estudios que nos permitieran investigar la influencia de *ser/estar* en las inferencias. Así, el propósito general de éstos estudios fue establecer si la distinción *ser/estar* influye en las inferencias sobre la estabilidad de ciertos rasgos psicológicos.

En cuanto al diseño del experimento decidimos incluir un grupo de control formado por hablantes adultos del español para poder, en primer lugar, determinar si existe o no influencia de esta distinción. Además, como hemos hecho en los otros estudios de esta tesis, el patrón adulto nos servirá como punto de comparación respecto de la actuación de los niños. También incluimos, en el estudio 3.1, un grupo de escolares con un rango más restringido de edad (media = 7;3 años, rango entre 6;8 y 7;9 años) y un grupo de 12 años (media = 11, 9 años, rango entre 11;0 y 13;0) en el estudio 3.2.

Por otra parte, puesto que esta tesis se realiza con hablantes nativos de español, a diferencia de Heyman y Diesendruck (2002), definimos sólo dos condiciones experimentales la *condición ser* y la *condición estar* (en ambos estudios).

Una vez comentadas las cuestiones generales, comunes a los dos estudios que componen este capítulo, en el apartado siguiente presentaremos los resultados obtenidos en el primero de ellos, a continuación nos referiremos al segundo y, por último, presentaremos una discusión general de los resultados obtenidos en ambos estudios.

7.1. ESTUDIO 3.1

Tal como hemos señalado en los párrafos anteriores, el estudio 1 se basa en la adaptación de la tarea de inferencias diseñada por Heyman y Diesendruck (2002). Las modificaciones realizadas, tanto en la tarea como en el diseño, se relacionan con los problemas que ya hemos comentado en el apartado anterior. En particular, el uso de algunos adjetivos con *ser* y *estar*, un rango de edad demasiado amplio en el grupo de escolares y la ausencia de un grupo de adultos.

Así, el objetivo de este estudio fue establecer si la distinción *ser/estar* influye en las inferencias sobre la estabilidad de ciertas características psicológicas. De acuerdo con este objetivo, nuestra predicción general es que si los participantes se dejan guiar por la información proporcionada por *ser* y *estar*, las inferencias realizadas variarán según el verbo utilizado para describirla. En consecuencia, podemos esperar que:

- a) En la *condición ser* se infiera que la conducta asociada a una determinada característica psicológica se mantiene estable a través del tiempo y en otros contextos.
- b) En la *condición estar* se infiera que la conducta asociada a una determinada característica psicológica no se mantiene estable a través del tiempo y en otros contextos.

7.1.2. MÉTODO

Participantes

Tomaron parte de este estudio un total de 98 participantes --32 escolares y 66 adultos-- hablantes de español, residentes en la ciudad de Madrid, España. El grupo de escolares (16 niñas y 14 niños) fueron entrevistados en sus centros escolares y sus edades oscilaron entre los 6;8 y los 7;9 años (media = 7;3 años). El grupo de adultos (40 chicas y 26 chicos) estaba formado por estudiantes universitarios.

Material

Se adaptó la tarea de inferencias diseñada por Heyman y Diesendruck (2002) realizando dos modificaciones importantes. La primera tiene que ver con las características psicológicas evaluadas, mantuvimos el adjetivo *despistado* y reemplazamos *penosa* y *listo* por los adjetivos *aburrida* y *alegre*.

La otra modificación se refiere al número de preguntas realizadas. La tarea original constaba de tres preguntas, una referida a la explicación de la conducta (cuyas respuestas se usaron para determinar el uso de *ser* y *estar*) mientras que las otras dos evaluaban la estabilidad de esa conducta en otros contextos y a largo plazo. En base a las respuestas a estas dos preguntas se calculaba una puntuación para la medida *inferencias*; a las respuestas afirmativas se asignó una puntuación de 1 y a las negativas se asignó una puntuación de 0; la puntuación máxima era de 6 (se presentaban tres historias, y en cada una de ellas se realizaban dos preguntas sobre la estabilidad de la conducta).

Para el presente estudio decidimos mantener la pregunta 1 de la tarea original (que evaluaba el uso de *ser* y *estar*) pero además incluimos una pregunta adicional referida a la estabilidad temporal de las conductas. Así, en cada ensayo (o breve historia), en lugar de dos preguntas para calcular la medida *inferencias*, tendríamos tres (ver tabla 7.1 para una descripción completa del material).

En concreto, la tarea consistía en la presentación de una breve historia en la que se describía la conducta de un niño o niña de ocho a diez años utilizando los verbos *ser* o *estar*, según la condición experimental a la que fueron asignados los participantes. A continuación, debían responder a cuatro preguntas relacionadas con dicha historia.

Tabla 7.1:
Material utilizado en la tarea de inferencias (versión escrita)

En primer lugar te presentaremos una breve historia sobre las características de una niña. A continuación, debes responder cuatro preguntas relacionadas con la historia que antes te presentamos.

Historia 1

Sara es una niña de 10 años. Sara es/está aburrida. Los domingos por la tarde se queda en casa y no sale.

- 1.1. ¿Por qué crees que Sara se queda en casa y no sale?
- 1.2. ¿Crees que en vacaciones Sara también se queda en casa sin salir?
- 1.3. ¿Crees que Sara seguirá quedándose en casa sin salir cuando sea mayor?
- 1.4. ¿Crees que Sara se quedaba en casa sin salir cuando tenía 8 años?

Historia 2

María es una niña de 7 años. María es/está alegre. En el recreo juega mucho con sus compañeros y compañeras de clase.

- 2.1. ¿Por qué crees que María juega mucho con sus compañeros y compañeras?
- 2.2. ¿Crees que cuando María va al parque juega mucho con los niños y niñas?
- 2.3. ¿Crees que María seguirá jugando mucho con otros niños y niñas cuando tenga 10 años?
- 2.4. ¿Crees que María jugaba mucho con otros niños y niñas cuando tenía 5 años?

Historia 3

Pablo es un niño de 9 años. Pablo es/está despistado. Ha olvidado el libro de mates en casa.

- 3.1. ¿Por qué crees que Pablo ha olvidado el libro de mates en casa?
 - 3.2. ¿Crees que cuando Pablo va a entrenamiento de baloncesto olvida las zapatillas en casa?
 - 3.3. ¿Crees que Pablo seguirá olvidando cosas en casa cuando sea mayor?
 - 3.4. ¿Crees que Pablo olvidaba las cosas en casa cuando tenía 7 años?
-

En el caso de los adultos se diseñó una forma o versión escrita de la tarea para cada condición experimental.

Procedimiento

Para este estudio se definieron dos condiciones experimentales --*ser* y *estar*-- que diferían según el verbo empleado para la descripción de las características psicológicas. En la primera de ellas se usó *ser* y en la segunda *estar*. Los participantes fueron asignados en forma aleatoria a una de las condiciones.

Los adultos respondieron colectivamente a una versión escrita de la tarea que se presentó mediante la siguiente consigna general: *“Estamos haciendo un experimento sobre comprensión de textos para aplicar con niños y niñas en edad escolar. Primero debemos probar el material con un grupo de adultos y para ello requerimos de tu colaboración. Te presentaremos tres pequeñas historias sobre niños y niñas escolares y a continuación te pediremos que respondas unas preguntas sobre las mismas. No existen respuestas correctas ni incorrectas, por tanto responde según la primera impresión que obtengas al leer cada historia”*. A continuación, los participantes respondieron a una de las dos versiones de la tarea, *ser* o *estar*, según la condición experimental a la que fueron asignados. El procedimiento descrito tuvo una duración total aproximada de 15 minutos.

En el caso de los niños, la tarea se administró verbalmente mediante entrevistas realizadas en un lugar tranquilo y libre de interferencias y tuvo una duración aproximada de 20 minutos. La tarea se presentó mediante la siguiente consigna general: *“Conozco algunos niños y algunas niñas de ocho a diez años, primero te voy a contar una pequeña historia sobre ellos y después te voy a hacer unas preguntas sobre esas historias. No hay respuestas correctas ni incorrectas y, por tanto, responde según mejor te parezca”*. Las características psicológicas de los protagonistas de las historias se describieron con *ser* o *estar* dependiendo de la condición experimental en la que participó cada niño.

7.1.3. RESULTADOS

Como se recordará, la tarea de inferencias también incluía una pregunta para evaluar si los verbos *ser/estar* se utilizaban para explicar la conducta de los personajes de las historias. En el estudio de Heyman y Diesendruck (2002) el análisis de esta pregunta

permitió concluir que los niños de 7,9 años utilizan con mayor frecuencia el verbo *ser* para explicar una determinada conducta.

No obstante, los datos obtenidos en nuestro estudio difieren de los resultados anteriores. El análisis de las respuestas a la pregunta 1 dejó de manifiesto que los participantes casi no usaron los verbos *ser/estar* para explicar la conducta del protagonista de la historia. Las respuestas de niños y adultos se centraron en buscar explicaciones “extralingüísticas” como por ejemplo: “*No, saldrá con sus amigas. A lo mejor de mayor ha aprendido que tiene que divertirse porque si se queda en casa aburrida no sabe qué hacer*” (participante 10, 7;3 años) o “*que sea despistado no significa que siempre le pase lo mismo*” (participante 31, adulto). Estos datos, aunque interesantes, escapan al objetivo de evaluar el uso de *ser/estar* y, por esta razón, decidimos excluirllos del análisis que a continuación presentamos.

A partir de la tabulación de las respuestas de los participantes se calculó la medida *inferencias*, obtenida de la suma de las respuestas a las preguntas 2, 3 y 4 de cada historia (3 preguntas por historia, 9 preguntas en total). Se otorgó una puntuación de 0 si el participante respondía negativamente --consideraba que la conducta no se mantendría estable-- y de 1 si respondía afirmativamente --consideraba que la conducta se mantendría estable; las puntuaciones podían oscilar entre 0 y 9. Una puntuación igual a 0 significa que se infiere que todas las características psicológicas evaluadas en la tarea son transitorias, presentando un bajo grado de estabilidad y, por tanto, no se generalizan en el tiempo ni a otros contextos. Por el contrario, una puntuación igual a 9 significa que los participantes infieren que las características psicológicas presentan un alto grado de estabilidad y, por tanto, se generalizan a través del tiempo y a otros contextos. Las puntuaciones obtenidas por la totalidad de la muestra se presentan en la tabla 7.2.

Tabla 7.2:
Puntuaciones medias en inferencias según edad y condición

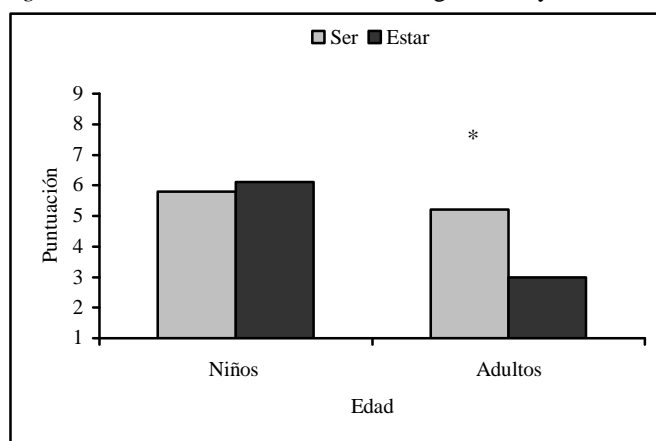
Condición ser				
Edad	Aburrida (0-3)	Alegre (0-3)	Despistado (0-3)	Puntuación total (0-9)
Niños	1	2,9	1,9	5,8
Adultos	1,3	2,6	1,3	5,2
Condición estar				
Edad	Aburrida (0-3)	Alegre (0-3)	Despistado (0-3)	Puntuación total (0-9)
Niños	1,3	2,8	2,1	6,1
Adultos	0,5	1,8	0,7	3

Con estos datos realizamos un análisis estadístico para establecer, por una parte, la influencia de la distinción *ser/estar* sobre las inferencias y, por otra, determinar la existencia de diferencias estadísticamente significativas en la actuación de niños y adultos.

En base a las puntuaciones totales obtenidas por los participantes en la medida dependiente *inferencias* (véase tabla 7.2) se realizó un ANOVA mixto o de medidas repetidas 3 (*característica psicológica*) x 2 (*condición*) x 2 (*edad*) con *característica psicológica* como factor intrasujetos y *condición* y *edad* como factores intersujetos. Se estableció un efecto principal del factor *característica psicológica* ($F(2,94) = 103,286, p < ,000$) del factor *condición* ($F(1,94) = 13,525, p < ,000$) y del factor *edad* ($F(1,94) = 51,021, p < ,000$). Además, se observaron efectos interactivos entre los factores *condición* y *edad* ($F(1,94) = 24,081, p < ,000$) y entre los factores *característica psicológica* y *edad* ($F(2,94) = 5,337, p < ,000$). No se observaron efectos interactivos entre *característica psicológica* y *condición*, ni tampoco efectos interactivos de tercer orden entre *característica psicológica*, *condición* y *edad*.

El análisis anterior muestra la existencia de diferencias estadísticamente significativas en función de las variables estudiadas. El efecto interactivo entre *condición* y *edad* indica que las puntuaciones globales varían según la edad y la condición experimental; el análisis de los efectos simples, realizado mediante una serie de pruebas *t* con la corrección de Bonferroni, mostró que dichas diferencias sólo se observaron en los adultos (véase figura 7.1). Es decir, el grado de estabilidad de las inferencias difirió significativamente en ambas condiciones experimentales (*condición ser*, media = 5,2; *condición estar*, media = 3) ($t(64) = 8,800, p < ,000$).

Figura 7.1: Puntuación en inferencias según edad y condición



De este modo, los adultos utilizaron la información proporcionada por *ser* y *estar* para guiar sus inferencias. El verbo *ser* les permitió determinar que los rasgos psicológicos se mantendrían estables a través del tiempo y en diferentes contextos, mientras que *estar* les indicó que dichos rasgos eran transitorios y, por ende, no los generalizaron.

Sin embargo, considerando que la puntuación máxima era de 9, nos parece que la puntuación obtenida en la *condición ser* (media = 5,2) no es especialmente alta. De alguna manera el uso de *ser* influye en las inferencias sobre la estabilidad de las conductas, pero pensamos que esta influencia es “moderada”.

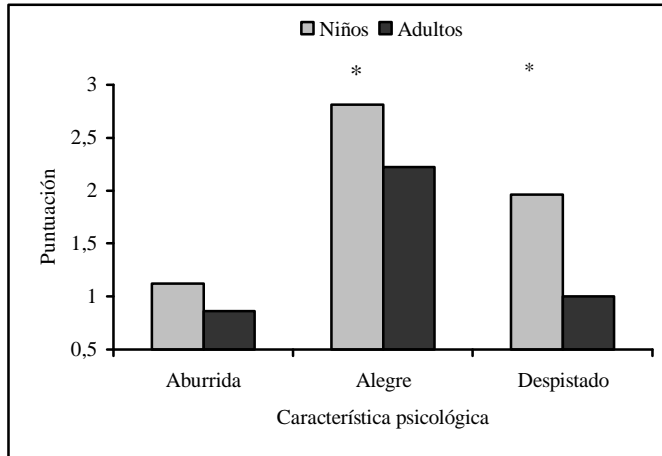
Por otra parte, los niños registraron puntuaciones similares en ambas condiciones (*ser*, media = 5,8 y *estar*, media = 6,1) y, por tanto, no se observaron diferencias estadísticamente significativas ($t(30) = -0,596, p > ,456$) es decir, ninguno de los verbos influyó en sus inferencias. Resulta llamativo que en ambas condiciones las puntuaciones sean altas --infieren que las conductas se mantendrán estables-- lo cual podría indicar la existencia de un *sesgo esencialista* en relación a los rasgos evaluados en esta tarea.

De acuerdo con nuestras predicciones, podemos decir que sólo en el grupo de adultos se observa que la distinción *ser/estar* influye en el grado de estabilidad con que se conciben los rasgos psicológicos evaluados en este experimento. Con ello, se confirma la influencia de *ser/estar* en las inferencias realizadas sobre dichos rasgos. Sin embargo, esta predicción no se cumple en el caso de los niños, puesto que la actuación en ambas condiciones experimentales no difirió de manera significativa.

Por otra parte, el efecto interactivo entre *característica psicológica* y *edad* permite determinar el grado de estabilidad con el que niños y adultos conciben cada una de las características psicológicas evaluadas (*aburrida*, *alegre*, *despistado*) al margen de la condición experimental.

Para establecer este efecto interactivo, realizamos una serie de pruebas *t* con la corrección de Bonferroni comparando las puntuaciones obtenidas por niños y adultos en *aburrida*, *alegre* y *despistado*. Aunque para ambos grupos (véase figura 7.2) *alegre* es la característica que se considera más estable --seguida por *despistado* y *aburrida*-- en comparación con los adultos, los niños perciben que los rasgos son aún más estables. Así, la puntuación obtenida por éstos en *alegre* es significativamente mayor que la obtenida por los adultos (media = 2,8 frente a media = 2,22; $t(96) = 3,824, p < ,000$). Lo mismo se observa en *despistado* (media = 2 frente a media = 1; $t(96) = 5,943, p < ,000$), mientras que en *aburrida* las diferencias no fueron estadísticamente significativas.

Figura 7.2: Puntuación en característica psicológica según edad



Aunque no hubo un efecto interactivo entre *características psicológicas*, *edad* y *condición*, a partir de los datos comentados antes, es posible pensar que existen diferencias en la estabilidad con la que se conciben los rasgos evaluados en esta tarea. Es decir, algunos rasgos, como por ejemplo *alegre*, se considerarían más estables que otros.

En suma, estos resultados permiten afirmar que la influencia de la distinción *ser/estar* en las inferencias sólo se observa en el grupo de adultos. La información proporcionada por estos verbos promueve inferencias completamente distintas cuando se razona sobre la estabilidad de los rasgos psicológicos. Mientras que presentar determinados rasgos con el verbo *ser* permite inferir que éstos se mantendrán estables a lo largo del tiempo y en diferentes contextos, presentar esos mismos rasgos con el verbo *estar* permite inferir que dichas características son transitorias y, por tanto, no se mantendrán estables.

Por otra parte, a diferencia de los adultos, los escolares no utilizaron la distinción lingüística *ser/estar* para razonar sobre los rasgos psicológicos evaluados en este estudio. Estos resultados concuerdan con los obtenidos por Heyman y Diesendruck (2002) puesto que en su estudio los niños menores de 7;9 años tampoco utilizaron la información contenida en la distinción *ser/estar* para guiar sus inferencias.

En el caso de los adultos, nos parece importante enfatizar que esta influencia es de carácter general, puesto que si se analizan de manera independiente los rasgos presentados con el verbo *ser* se aprecia que no se perciben con el mismo grado de estabilidad. Como dijimos anteriormente, por ejemplo *alegre* se considera una característica más estable que *aburrida* o *despiestado*. Además el uso de *ser/estar* con *alegre* no influyó en las inferencias

de los adultos, puesto que esta información no fue considerada relevante al razonar sobre este rasgo.

Estos resultados sugieren que es posible que en las inferencias sobre la estabilidad de las características psicológicas no sólo influya el uso *ser* o *estar*, sino que también influya el tipo de rasgo evaluado y las creencias que las personas tengan sobre la estabilidad de los mismos.

De acuerdo con Heyman y Diesendruck (2002) es probable que diferentes tipos de características o rasgos psicológicos se conciben con diferente grado de esencialismo, por ejemplo para los adultos y niños entre 10 y 11 años la inteligencia parece ser una característica que se considera estable e innata (Heyman y Gelman, 2000a). Así es posible que, en casos como éste, la estabilidad que marca *ser* en relación a un rasgo psicológico se acentúe con determinado tipo de característica.

A partir de los resultados obtenidos en este estudio decidimos realizar un segundo estudio, en el cual incorporamos una mayor cantidad de rasgos psicológicos. Además, considerando que la distinción *ser/estar* no influyó en las inferencias realizadas por los escolares, en este nuevo trabajo incluimos un grupo de doce años y otro grupo de participantes adultos.

7.2. ESTUDIO 3.2

Con el propósito de ampliar los datos obtenidos en el estudio 3.1 y estimar de mejor manera la influencia de *ser/estar* en las inferencias realizamos el estudio que presentamos a continuación.

Teniendo en cuenta que los escolares participantes en el estudio 1 no fueron sensibles a la influencia de *ser/estar* cuando razonaron sobre rasgos psicológicos, decidimos incluir un grupo de participantes de 12 años. Elegimos estas edades puesto que los resultados de los estudios informados en los capítulos 5 y 6 de esta tesis nos mostraron que los participantes de 12 años comenzaban a comprender la relación entre *ser/estar* más adjetivo y propiedades *estables/transitorias* y, además, la utilizaron para resolver una tarea de categorización.

En el estudio 3.1 los resultados globales obtenidos por los adultos mostraron una diferencia estadísticamente significativa en el grado de estabilidad con el que se conciben los rasgos psicológicos, según se presentaron con *ser* o *estar*. Sin embargo, no podemos

desconocer el hecho de que hay características que se perciben como más estables que otras, incluso independientemente de si se presentan con *ser* o *estar* (como es el caso de *alegre*). Estos resultados, nos permiten pensar que posiblemente, en el dominio social, las personas construyan *teorías* y tengan creencias previas sobre la estabilidad o transitoriedad de determinadas características psicológicas.

Por este motivo, decidimos introducir dos modificaciones importantes a la tarea de inferencias utilizada en el primer estudio. La primera de ellas se refiere a la cantidad de rasgos psicológicos evaluados. Mantuvimos *aburrida* y *despistado* y eliminamos *alegre*, ya que no se observaron diferencias entre las condiciones experimentales (*ser* y *estar*) en esta característica. Además agregamos tres nuevos rasgos psicológicos *inquieta*, *cariñosa* y *perezoso*, todos ellos son adjetivos que pueden utilizarse con *ser* y *estar*. La segunda modificación se refiere al formato de respuesta, en este estudio utilizamos un formato de respuesta cerrada en el que los participantes debían elegir entre las opciones *si* o *no*. Adoptamos esta decisión puesto que en las respuestas de formato abierto del estudio 3.1 los adultos proporcionaron información que iba más allá del uso de *ser/estar* y del contenido presentado en las historias, con lo cual resultaba difícil establecer el efecto de la distinción *ser/estar* en las inferencias. De este modo, un formato de respuesta cerrada evitaría las respuestas ambiguas y disminuiría la posibilidad de “teorizar” sobre los rasgos evaluados.

De acuerdo con lo anterior, las predicciones para este segundo estudio fueron:

- a) Ambos grupos de edad mostrarán un patrón similar de actuación tanto en la *condición ser* como en la *condición estar*.
- b) En la *condición ser* se inferirá que la conducta asociada a una determinada característica psicológica se mantendrá estable a través del tiempo y en otros contextos.
- c) En la *condición estar* se inferirá que la conducta asociada a una determinada característica psicológica no se mantendrá estable a través del tiempo y en otros contextos.
- d) El grado de estabilidad con el que se perciban las características psicológicas variará según el rasgo evaluado.

7.2.1. MÉTODO

Participantes

La muestra de este estudio compuesta por un total de 72 participantes --30 de 12 años y 42 adultos-- hablantes de español residentes en la ciudad de Madrid, España. Los participantes del grupo de 12 años (15 chicas y 15 chicos) fueron entrevistados en sus centros escolares y sus edades oscilaron entre los 11;0 y los 13;0 años (media = 11;9 años). El grupo de adultos (28 chicas y 14 chicos) estaba formado por estudiantes universitarios.

Material

En este experimento se adaptó la tarea de inferencias utilizada en el estudio 1. Además de las modificaciones ya comentadas (inclusión de nuevos rasgos psicológicos y formato de respuesta cerrada) eliminamos la pregunta que requería una explicación para la conducta descrita en cada historia. Como ya señalamos, esta pregunta no fue útil para evaluar, como se pretendía, el uso de *ser* y *estar* para explicar la causa de las conductas.

Así, sólo conservamos las dos preguntas --en el cuestionario diseñado para este nuevo experimento fueron afirmaciones-- que evaluaban la estabilidad de la conducta; una referida a la generalización de la conducta a otros contextos y, la otra, referida a la estabilidad temporal de la conducta (pasado o futuro). En ésta última, en la mitad de los casos se presentó una afirmación sobre la estabilidad de la conducta en el pasado y en la otra mitad de los casos se presentó una afirmación sobre la estabilidad de la conducta en el futuro. El orden de presentación de cada historia también fue contrabalanceado.

El cuestionario estuvo formado por cinco historias, respecto de las cuales se debían responder dos preguntas (véase tabla 7.3). Se diseñaron dos versiones escritas de la tarea, en una de ellas las características o rasgos psicológicos se presentaban con el verbo *ser* mientras que en la otra versión se presentaban con el verbo *estar*. En el caso de los participantes de 12 años, las edades de los protagonistas de las historias se adaptaron a un rango de 10 a 12 años.

Procedimiento

La aplicación de la tarea tuvo una duración aproximada de 10 minutos y se administró a todo el grupo de adultos en un aula de clase.

Tabla 7.3:
Cuestionario utilizado en estudio 2

1.- Sara tiene 20 años. Hoy ha ido al cumpleaños de su vecina, se ha sentado sola y no ha hablado con los otros invitados. Sara es/está muy aburrida.			
De acuerdo con esta historia, es probable que:			
1.1. Sara también se siente sola y no hable con otras personas cuando vaya a otra fiesta.	SI	NO	
1.2. Sara a los 25 años también se siente sola y no hable con otras personas cuando vaya a una fiesta.	SI	NO	
2.- Pablo tiene 20 años. Hoy ha olvidado la carpeta con los apuntes en casa. Pablo es/está muy despistado.			
De acuerdo con esta historia, es probable que:			
2.1. Pablo también olvide la carpeta con los apuntes cuando vaya a hacer un trabajo a casa de un compañero.	SI	NO	
2.2. Pablo a los 15 años también olvidará la carpeta con los apuntes en casa.	SI	NO	
3.- María tiene 20 años. Hoy en clases de estadística ha estado moviéndose y hablando todo el rato. María es/está muy inquieta.			
De acuerdo con esta historia, es probable que:			
3.1. María también se mueva y hable todo el rato en clases de inglés.	SI	NO	
3.2. María a los 25 años también se mueva y hable todo el rato en clases de estadística.	SI	NO	
4.- Ángela tiene 20 años. Hoy al ir a clases se ha despedido de sus padres con muchos besos y abrazos. Ángela es/está muy cariñosa.			
De acuerdo con esta historia, es probable que:			
4.1 Ángela también se despidiera de su hermana con muchos besos y abrazos cuando se va a clases.	SI	NO	
4.2 Ángela a los 15 años también se despidiera de sus padres con muchos besos y abrazos cuando se iba a clases.	SI	NO	
5.- Pedro tiene 20 años. Hoy sábado por la mañana se ha quedado más tiempo en la cama y ha llegado tarde para ir de excursión con sus amigos. Pedro es/está muy perezoso.			
De acuerdo con esta historia, es probable que:			
5.1. Pedro también se quede más tiempo en la cama y llegue tarde a la cita que tiene con sus amigos el domingo en la mañana.	SI	NO	
5.2. Pedro a los 25 años también se quede más tiempo en la cama y llegue tarde para ir de excursión con sus amigos.	SI	NO	

Se definieron dos condiciones experimentales, la *condición ser* y la *condición estar*. En la primera, la descripción de las características psicológicas se hizo con el verbo *ser*, mientras que en la segunda la descripción de las características psicológicas se hizo con el verbo *estar*. Los participantes fueron asignados de manera aleatoria a una de las dos condiciones experimentales.

Cada participante recibió una versión escrita correspondiente con la condición experimental asignada. A continuación, la experimentadora introdujo la tarea mediante la siguiente consigna general: “*Estamos realizando una tarea de comprensión de textos para aplicar a niños y niñas de diferentes edades. Primero debemos realizar una prueba piloto*

con un grupo de adultos y para ello requerimos de tu colaboración. En esta tarea no hay respuestas correctas o incorrectas, por lo tanto basa tus respuestas en la primera impresión que obtengas al leer el texto”. Después, se leyeron en voz alta las instrucciones específicas para responder a la tarea: “A continuación te presentaremos cinco breves historias sobre las características de un chico o una chica. Después de cada pequeña historia se presentan dos frases relacionadas con ella, léelas cuidadosamente y decide tu grado de acuerdo o desacuerdo redondeando en la misma hoja la opción SI o NO”.

Con los participantes de 12 años se empleó un procedimiento similar, con la excepción de que la tarea fue aplicada individualmente en un lugar tranquilo y libre de interferencias. Junto con entregarles una versión escrita del cuestionario, la experimentadora leyó en voz alta cada una de las historias.

7.2.2. RESULTADOS

Las elecciones de los participantes se tabularon según su acuerdo (respuestas *si*) o desacuerdo (respuestas *no*) con las afirmaciones referidas a cada historia. Se asignó una puntuación de 0 a las respuestas negativas y de 1 a las afirmativas (véase tabla 7.4). Una respuesta negativa significa que la conducta descrita no se generaliza, es decir, se considera que dicha conducta no se mantendrá estable. Por el contrario, una respuesta afirmativa supone que la conducta se mantendrá estable a través del tiempo y en diferentes contextos.

Tabla 7.4:
Puntuaciones medias en inferencias según edad y condición

Condición ser						
Edad	Característica psicológica					Puntuación Total (0-10)
	Aburrida (0-2)	Despistado (0-2)	Inquieta (0-2)	Cariñosa (0-2)	Perezoso (0-2)	
Niños	0,93	1,07	1,07	1,33	1	5,4
Adultos	1	1	1,24	1,05	1,05	5,3
	0,97	1,03	1,15	1,19	1,02	5,4

Condición estar						
Edad	Característica psicológica					Puntuación Total (0-10)
	Aburrida (0-2)	Despistado (0-2)	Inquieta (0-2)	Cariñosa (0-2)	Perezoso (0-2)	
Niños	0,33	1,13	0,87	1,13	0,67	4,1
Adultos	0,71	0,38	0,86	1,19	0,38	3,5
	0,52	0,76	0,86	1,16	0,52	3,8

Según las predicciones de este trabajo se espera que en la *condición ser*, los participantes generalicen la conducta descrita en cada historia y, por ende, en este caso, las puntuaciones deberían ser mayores. Por otra parte en la *condición estar* se espera que la conducta no se generalice y, por tanto, que las puntuaciones sean menores.

Para comprobar dichas predicciones, se realizó un análisis estadístico con el objetivo de establecer diferencias estadísticamente significativas entre ambas condiciones experimentales. Con las puntuaciones obtenidas por los participantes en la medida dependiente *inferencias* (véase tabla 7.4) realizamos un ANOVA mixto o de medidas repetidas 5 (*característica psicológica*) x 2 (*edad*) x 2 (*condición*) con *característica psicológica* como factor intrasujeto y *edad* y *condición* como factores intersujetos.

El análisis mostró un efecto principal del factor *condición* ($F(1,68) = 4,393, p < ,003$) y del factor *característica psicológica* ($F(4,68) = 10,535, p < ,002$) sin embargo, no hubo un efecto significativo del factor *edad*. Tampoco hubo interacciones estadísticamente significativas entre los factores. Dichos resultados indican que no existen diferencias estadísticamente significativas entre el grupo de 12 años y los adultos (véase figura 7.3).

Es decir, no hay efecto de la variable *edad*, y las diferencias significativas sólo se presentan en términos globales entre la *condición ser* (media = 1,07) y *condición estar* (media = 0,76, $p < ,003$). De modo que tal como lo predijimos, los participantes de 12 años utilizan la información proporcionada por *ser/estar* de igual manera que los adultos.

Según el análisis realizado se puede concluir que el efecto de *ser/estar* sólo es de carácter general. Aunque en la figura 7.4 se observe la tendencia a que los rasgos mencionados con *ser* se generalizan más que los mencionados con *estar*, hay características, como *cariñosa*, que se perciben de manera estable en ambas condiciones.

Figura 7.3: Puntuación en inferencias según edad y condición

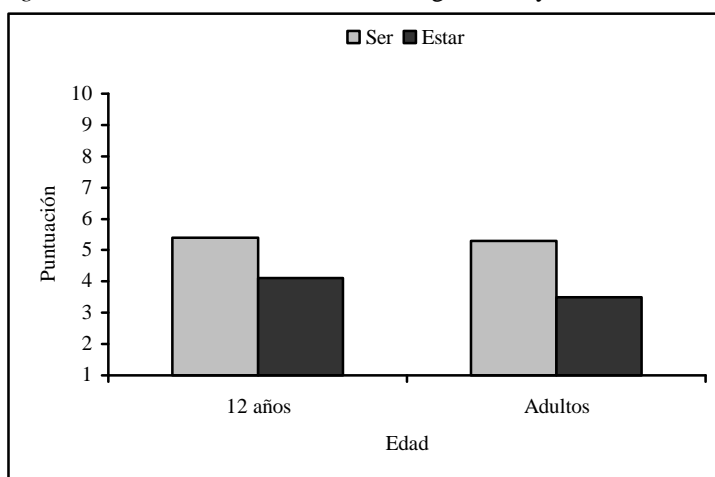
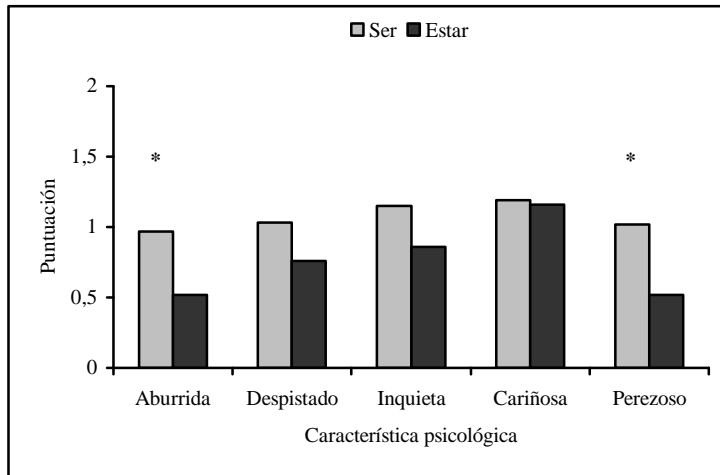


Figura 7.4: Puntuación media global en *características psicológicas*



Para determinar si algunas de las diferencias observadas en la figura 7.4 eran estadísticamente significativas, realizamos una comparación por pares a través de una serie de pruebas *t* con la corrección de Bonferroni. Sólo la diferencia entre *aburrida* en la condición *ser* (media = 0,97) y la condición *estar* (media = 0,55; $t(70) = 2,138$, $p < ,036$), y la diferencia entre *perezoso* en la condición *ser* (media = 1) y la condición *estar* (media = 0,5; $t(70) = 3,422$, $p < ,001$) fueron estadísticamente significativas.

En resumen, a partir de los resultados obtenidos en este segundo estudio podemos señalar que la influencia de *ser/estar* en las inferencias se manifiesta de manera global tanto en el caso de los participantes de 12 años como en los adultos.

Claramente se aprecia que no todos los rasgos son afectados de igual manera por el uso de *ser/estar*, sólo en el caso de *aburrida* y *perezoso* esta distinción marca una diferencia importante. Las diferencias observadas entre *despistado* e *inquieta* no fueron significativas, y la característica *cariñosa*, tanto si presenta con *ser* o con *estar*, se concibe con el mismo grado de estabilidad.

De este modo, estamos en condiciones de concluir que las variaciones entre los distintos rasgos se podrían explicar no sólo en base a la información semántica de *ser/estar*. También las *teorías* y creencias sobre cuáles características son modificables y cuáles no parecen tener un papel incluso más importante que las expresiones lingüísticas utilizadas para referirse a ellas.

7.3. DISCUSIÓN

Los resultados obtenidos en ambos estudios nos permiten plantear algunas conclusiones importantes respecto de la influencia de *ser/estar* en las inferencias y las variaciones evolutivas en relación a dicha influencia.

En primer lugar, los datos obtenidos en el estudio 3.2, a diferencia de los resultados obtenidos en el estudio 3.1, muestran que no existen diferencias estadísticamente significativas en función de la edad de los participantes. Es decir, la actuación del grupo de 12 años es más semejante a la de los adultos que la actuación de los niños de siete años. Si relacionamos los resultados de ambos estudios, podemos decir que existe un cambio evolutivo en la manera de percibir las características psicológicas; recordemos que en los niños de siete años --independientemente de la información lingüística-- se observó una clara tendencia a percibir las características psicológicas de manera “esencialista”.

Dicho de otro modo, independiente del verbo utilizado, los niños tienden a percibir que las características psicológicas son estables en el tiempo. Este resultado es consistente con la postura que plantea la existencia de un *sesgo esencialista* en el dominio social. Según dicho sesgo, los niños tenderían a pensar que las personas “poseen” una esencia --formada en este caso por un rasgo psicológico-- que determina el hecho de que las conductas se mantengan estables y no experimenten modificaciones.

Por otra parte, estos datos son consistentes con los resultados obtenidos por Heyman y Diesendruck (2002) con los niños menores de siete años. Para estos autores la escasa influencia de *ser/estar* se debería a que los niños conciben los rasgos de manera esencialista y que conforme avanza el desarrollo esta tendencia disminuye (Sera y Bales, 1995). La actuación observada en los participantes de 12 años en el estudio 3.2 confirma esta afirmación.

Otra opción para explicar la escasa influencia de *ser/estar* en las inferencias, es plantear que los niños escolares aún no comprenden que esta distinción marca la estabilidad y la transitoriedad de las propiedades. Recordemos que en el estudio 1 de esta tesis concluimos que sólo en la adolescencia se comprende la relación entre *ser/estar* más adjetivo y ambos tipos de propiedades (estables y transitorias) y que en el estudio 2 concluimos que los niños menores de 12 años no utilizan la información proporcionada por *ser/estar* para categorizar objetos.

Por otra parte, la actuación presentada por el grupo de 12 años y los adultos

confirman el efecto de *ser/estar* en las inferencias descrito por Heyman y Diesendruck (2002). Sin embargo, a diferencia de ellos, más que plantear una influencia local --sugieren que *ser/estar* afectaría los rasgos que se evaluaron en la tarea y no supondría inferir que otro tipo de rasgos también son estables-- pensamos que dicha influencia es de carácter general. Además, estos autores no dan cuenta de cómo fueron percibidos cada uno de los rasgos evaluados, sino que sólo informan las medias globales.

Aunque estamos de acuerdo con plantear que *ser* ayuda a razonar sobre la estabilidad de los rasgos y que *estar* facilita la comprensión de la transitoriedad de los mismos, pensamos que también las características psicológicas en sí mismas tienen una influencia importante en este tipo de razonamiento. Según los datos obtenidos en el estudio 3.1 y el estudio 3.2 el uso de *ser/estar* sólo afecta las inferencias que se hacen sobre unos rasgos y no sobre otros. Por ejemplo, la percepción de la estabilidad de rasgos como *alegre* y *cariñosa* no fue afectada por la información lingüística. En este sentido, la modificación metodológica realizada en el estudio 3.2 --incluir respuestas cerradas-- no produjo variaciones respecto de los resultados obtenidos en el estudio 3.1. Por consiguiente, pareciera ser que el peso de las *teorías* y las creencias que se tienen sobre los rasgos es muy importante cuando se realizan inferencias sobre éstos y se manifiestan de manera robusta, aun cuando hayamos controlado la posibilidad de dar “explicaciones” sobre las conductas.

Existe una importante cantidad de investigaciones que aportan datos sobre las diferencias con las que niños preescolares y escolares perciben distintos tipos de rasgos psicológicos y las inferencias que realizan en base a éstos (Yuill, 1992; Yuill y Pearson, 1998). Por ejemplo, en un estudio realizado por Sera y Bales (1995) se concluye que para niños en edad escolar la comprensión de distintos tipos de características personales presenta diferente grado de dificultad. Aquellas que suponen un cambio a largo plazo, como el *peso* y la *edad*, fueron más difíciles de comprender; en cambio, una característica transitoria como el *estado de ánimo* fue comprendida con mayor facilidad. Las autoras plantean que posiblemente la comprensión de la dicotomía *estable/transitorio*, aplicada a las características personales, no se desarrolla a la manera *todo o nada*, sino que incluso se puede ir adquiriendo atributo por atributo.

Por otra parte, se ha planteado que los niños pequeños no entienden los rasgos de la misma manera que los adultos (Yuill, 1992). También es posible que los rasgos no sean, necesariamente, una fuente importante de inferencias en comparación, por ejemplo, con las categorías naturales (Gelman y Markman, 1986; Gelman et. al., 1986; Heyman y Gelman,

1999). Por otro lado, realizar inferencias a partir de las propiedades de una entidad supone una mayor complejidad para los niños preescolares (Gelman, 2003).

Desde nuestro punto de vista, también es plausible pensar que para los adultos los rasgos no sean una fuente de inferencias tan importante. De hecho las personas, independiente de su edad, puede diferir en la cantidad de información que requieren para hacer una inferencia (Aloise, 1993) y, además, se ha demostrado que en tareas de este tipo los adultos no siempre tienen una actuación perfecta (Yuill y Pearson, 1998).

En este sentido, los datos de los participantes de 12 años y los adultos reflejan que la información proporcionada por la distinción *ser/estar* tiene una influencia “variable” en las inferencias. Más aún, es muy probable que el razonamiento sobre categorías sociales esté además influido por el efecto mediador de los factores culturales.

Desde un punto de vista lingüístico, también es posible que en español el efecto de la lexicalización en las inferencias sobre rasgos psicológicos no sea tan relevante como el descrito en lenguas como el inglés (Heyman y Gelman, 2000b). Gelman y Heyman (1999) probaron que el uso de frases nominalizadas frente a predicados verbales afecta de manera considerable las inferencias realizadas por niños en edad escolar, ya que describir la conducta de un niño mediante una frase nominalizada permite inferir que esa conducta se mantendrá estable en el tiempo.

Sin embargo, en un estudio realizado con preescolares, Shatz, Martínez-Beck, Diesendruck y Akar (2003) encontraron que la relación entre habilidades lingüísticas y la comprensión de *falsas creencias* pareciera ser de tipo general e indirecta. Por ejemplo, el hecho de que en español exista la expresión *creer-se* para referir creencias falsas no hace que los niños sean más capaces de comprenderlas, sino que sólo influye de manera limitada en la resolución de la tarea de falsa creencia. La actuación de niños hablantes de español --frente a los hablantes de inglés o portugués-- sólo es mejor cuando en las consignas experimentales se utilizan explícitamente este tipo de expresiones.

En este sentido, Gelman (2003) señala que la función de las etiquetas lingüísticas es actuar como una pista que activa determinado tipo de suposiciones, como por ejemplo el esencialismo. El lenguaje proporciona claves importantes para los conceptos, pero no necesariamente es el mecanismo primario a través del cual éstos emergen (Gelman y Kalish, 2006). Es necesaria una comprensión inicial de los conceptos para que las etiquetas lingüísticas proporcionen información relevante sobre la estructura de los mismos.

Si aplicamos la afirmación anterior a nuestro tema de estudio, podemos decir

entonces que para utilizar la información semántica contenida en *ser/estar* es necesario comprender primero que ésta marca la estabilidad o la temporalidad de las propiedades, cuestión que, como vimos en el capítulo 5 de esta tesis, sólo se comienza a dominar en la adolescencia. Por otra parte, en el capítulo 6 concluimos que el uso de esta distinción facilita la resolución de una tarea de categorización en participantes de 12 años y en adultos.

En relación a lo anterior, nos parece importante comentar el patrón de influencia de *ser* y *estar* observado en la categorización de objetos y en las inferencias sobre rasgos psicológicos. Como se recordará en el estudio 2 de esta tesis, los adultos y los participantes de 12 años utilizaron las propiedades presentadas con *ser* como criterios de clasificación de un objeto asumiendo que éstas se referían a propiedades estables. Por el contrario, las propiedades presentadas con *estar* no se usaron como criterio de clasificación ya que se asumió que éstas se referían a propiedades transitorias. De este modo, podemos decir que la influencia de la distinción *ser/estar* es determinante para la categorización de objetos. Por el contrario, y tal como hemos visto a lo largo de este capítulo, en el dominio social la influencia de esta distinción es bastante más general y relativa.

Por último, quisiéramos comentar que los resultados obtenidos en este estudio aportan cuestiones muy interesantes sobre el razonamiento en el dominio social, como por ejemplo el papel de las creencias y las *teorías* que las personas construyen acerca de la estabilidad de los rasgos psicológicos y su grado de esencialismo. Aun cuando este tipo de temáticas sobrepasan los objetivos de los estudios presentados en este capítulo, nos permiten concluir que el efecto del lenguaje en el razonamiento sobre rasgos psicológicos, posiblemente, esté matizado por la influencia de factores extralingüísticos, incluidos en ellos, los cognitivos y los culturales.

CAPÍTULO 8:

CONCLUSIONES

Como hemos venido diciendo a lo largo de estas páginas, nuestro interés en las posibles relaciones entre el lenguaje y la cognición motivó el desarrollo de este trabajo de investigación. Dentro de las múltiples posibilidades para estudiar este complejo y apasionante tema, decidimos centrar nuestra atención en una noción gramaticalizada del español: la distinción *ser/estar* más adjetivo. En los capítulos dedicados a los aspectos teóricos relacionados con el tema, planteamos la importancia conceptual de la noción codificada en estos verbos como asimismo la gran dificultad existente en el campo de la lingüística para explicar su uso copulativo. También hicimos notar el escaso número de estudios evolutivos realizados sobre la adquisición de esta noción lingüística y su posible relación con procesos cognitivos básicos.

La revisión de la bibliografía disponible nos proporcionó datos que parecían mostrar que en la edad preescolar se dominaría esta distinción, ya que los niños pequeños son capaces de producir formas de *ser/estar* con adjetivos del mismo modo que los adultos. Además, se asume que la información semántica contenida en esta distinción facilita, en niños y adultos, la resolución de tareas cognitivas de categorización, *apariencia-realidad* e inferencias.

Por otra parte, también otros autores enfatizan la importancia conceptual de la distinción *ser/estar*. Por ejemplo, Clark (2001) plantea que la distinción inherente/temporal es de tal relevancia cognitiva que en lenguas que no gramaticalizan esta noción, los niños tempranamente “generan” una *categoría emergente* para expresar lingüísticamente dicha distinción. A partir de aquí, se plantea que si en español esta distinción cognitiva es una categoría lingüística robusta --por cuanto se encuentra gramaticalizada en la distinción *ser/estar*-- se debiera adquirir tempranamente.

Sin embargo, las conclusiones de los trabajos revisados deber ser interpretadas con cautela, no sólo por el número limitado de investigaciones que las avalan, sino también, como se recordará, por algunos problemas metodológicos que ya mencionamos, como la

heterogeneidad de las edades de los participantes, el bilingüismo de muchos de ellos y el propio diseño de algunas tareas experimentales.

Frente a este panorama, decidimos ampliar los datos de las investigaciones previas centrándonos en establecer si la distinción *ser/estar* con adjetivos podía influir en tareas de categorización e inferencias. Si asumimos que esta distinción lingüística codifica una noción conceptual relevante que se adquiere tempranamente, entonces deberíamos esperar que se refleje en resolución de dichas tareas cognitivas.

No obstante, la verificación de nuestras predicciones requería de la realización de un paso previo, ya que necesitábamos comprobar si efectivamente los preescolares comprenden la distinción *ser/estar* como un contraste semántico. Es decir, si comprenden, por una parte, que el uso de *ser* con adjetivos supone la atribución de cualidades estables o permanentes --válidas en términos generales-- y, por otra, que *estar* con adjetivos indica que una propiedad es válida en un período temporal acotado. Para ello realizamos un primer estudio cuyos resultados comentamos ampliamente en el capítulo 5 de esta memoria. Los resultados pusieron de manifiesto que esta distinción no aparece tempranamente sino, al contrario, se alcanza durante un considerable tiempo, no empezando a dominarse hasta la adolescencia.

Una vez establecida la comprensión de *ser/estar* con adjetivos, nos centramos en establecer la influencia de *ser/estar* en una tarea de categorización, partiendo de la hipótesis de que la información semántica contenida en esta distinción facilitaría dicho proceso cognitivo. Es decir, los objetos compartirían una misma etiqueta lingüística (*nuevo nombre*) si comparten las propiedades estables presentadas con el verbo *ser*.

También concluimos que *ser/estar* influye en la categorización sólo en adultos y en preadolescentes. En concreto, las propiedades estables mencionadas con *ser* fueron un criterio de categorización fundamental, mientras que las propiedades transitorias mencionadas con *estar* fueron irrelevantes. Sin embargo, los niños menores no categorizaron los objetos en base a esta información.

Quisiéramos destacar que estos resultados también son coherentes con los hallazgos de nuestro primer estudio. En ambos casos, con datos provenientes de distintas muestras de hablantes de español, encontramos que sólo a los 12 años de edad se comienza a comprender la distinción *ser/estar*. Por consiguiente, sólo este grupo de participantes, además de los adultos, puede valerse de ésta para resolver una tarea de categorización. Así pues, podemos confirmar que los niños menores aún no han desarrollado una comprensión madura de *ser/estar* con adjetivos.

Por último, nos centramos en el objetivo de establecer el efecto de *ser/estar* en un ámbito diferente al mundo físico de los objetos, a saber las inferencias sobre rasgos psicológicos. Como hemos comentado en el capítulo 7, en estos estudios sólo participaron niños mayores (7 y 12 años) y adultos. Los resultados mostraron que los niños de siete años, independientemente del verbo utilizado, conciben los rasgos psicológicos de manera esencialista y, por tanto, concluimos que la distinción *ser/estar* no guió sus inferencias.

Por el contrario, la influencia de la información lingüística sí se puso de manifiesto en los participantes de 12 años y en los adultos, puesto que los rasgos descritos con *ser* se consideraron más estables que los descritos con *estar*.

De este modo, y de forma muy resumida, hemos recordado las principales conclusiones obtenidas en cada uno de nuestros estudios. A continuación las discutiremos de acuerdo con los antecedentes teóricos y empíricos que a nuestro juicio permiten interpretar adecuadamente estos hallazgos.

Así, una de las conclusiones más importantes obtenidas en esta tesis es que la comprensión de *ser/estar* como un contraste semántico no se comienza a lograr hasta los doce años de edad, ya que sólo en este grupo se observa un patrón similar al de los adultos.

En este sentido, queremos recalcar que a diferencia otros estudios de comprensión no estamos de acuerdo con asumir que los niños de ocho años dominen el significado asociado con *estar*. Si definimos la distinción *ser/estar* como un contraste semántico, debemos asumir que se comprenden en forma madura ambos verbos y no sólo uno de ellos. Otra cuestión es que los niños proyecten con más facilidad el significado de *estar* en propiedades transitorias.

Por otro lado, como se recordará, en nuestros niños prácticamente no encontramos errores en la producción de *ser/estar* con adjetivos. Sin embargo, estos mismos niños tuvieron dificultades para comprender el contraste semántico contenido en estos verbos. A pesar de que nuestra tarea, en estricto rigor, no es una tarea de elicitación los datos que obtuvimos nos permitirían pensar que estamos frente a un caso de asimetría entre producción y comprensión. A partir de estos resultados podríamos seguir investigando en esta línea, por ejemplo sería importante evaluar en los mismos niños, mediante tareas independientes, la producción y comprensión de *ser/estar* con adjetivos y establecer una comparación entre ambas medidas.

Como vemos, las posibilidades de investigación sobre la producción y la comprensión de *ser/estar* abren posibilidades muy interesantes para comprender la relación entre las formas lingüísticas y su significado semántico. No obstante, nuestro interés

inicial se centró en determinar la comprensión madura de *ser/estar* con adjetivos, más que la producción de estas expresiones.

A partir de los resultados obtenidos en nuestro estudio de comprensión, y antes de establecer su relación con los procesos cognitivos, debemos intentar buscar una respuesta a la siguiente pregunta ¿por qué la comprensión de *ser/estar* con adjetivos como un contraste semántico se logra tan tardíamente? Si buscamos una respuesta en los trabajos previos encontraremos que las explicaciones varían en su nivel de profundidad. Mientras Sera (1992) y Herrera y Johnson (2005) hacen interpretaciones generales en relación a la sobreutilización de *estar*, Schmitt y sus colegas (Schmitt y Miller, *en prensa*; Schmitt et al., 2004) desde un postura generativista profundizan más en la descripción del proceso de adquisición de *ser/estar*.

Por ejemplo, Sera señala que el significado de *ser* y *estar* se aprende contexto a contexto, puesto que los niños adquieren por separado las reglas de uso de estos verbos. Además, cuando deben decidir el uso de uno de ellos, a diferencia de los adultos, se basan más en las pistas sintácticas que en las semánticas. Esta última idea, es compartida por Herrera y Johnson quienes plantean que los preescolares no tienen dificultades en contextos en lo que el uso de *ser/estar* depende de pistas morfosintácticas.

Por otra parte, como se recordará, Schmitt y sus colegas en base, por una parte, a la aspectualidad de *ser/estar* y, por otra, en la aplicación del Principio del Subconjunto (Aguirre y Mariscal, 2001; Crain y Torton, 1998) predicen que los preescolares sobreutilizarán *estar* y lo aprenderán antes que *ser*. En este sentido, *ser* al no tener una marca aspectual, es atemporal y, por tanto, es más adecuado para referir propiedades estables. Por otro lado, *estar* posee una marca aspectual y, por ende, denota una propiedad que es válida sólo en un período de tiempo acotado. Para Schmitt y Miller (*en prensa*) sólo *estar* refiere a un estado real y, por consiguiente, su significado es más constante que el *ser*.

Asimismo las autoras plantean que *estar* es un subconjunto de *ser*. De este modo, los niños comenzarían con una hipótesis reducida, aprendiendo primero las reglas obligatorias del subconjunto. En este caso, la información proporcionada por *estar* es más falsable --señala que una propiedad es válida en un periodo de tiempo-- que una afirmación genérica realizada con *ser*, válida en una mayor cantidad de contextos. Por consiguiente, si los niños aprenden primero la representación que es verdadera en un menor conjunto de circunstancias, sobreutilizarán *estar*.

Aunque en los trabajos revisados Schmitt y sus colegas son las que más profundizan en una explicación, creemos que también es posible responder al interrogante que nos hemos planteado desde un enfoque constructivista según el cual la estructura del lenguaje emerge de su uso (Tomasello, 2003, 2006).

En este sentido, las primeras adquisiciones lingüísticas serían construcciones específicas concretas por cuanto los niños pequeños aún no han desarrollado plenamente las categorías y esquemas abstractos de la gramática adulta. Las categorías abstractas se construyen gradualmente y, por tanto, desde esta perspectiva no se asume que las expresiones lingüísticas usadas por los niños, necesariamente, den cuenta de una comprensión madura (Tomasello, 2006).

Por otra parte, las investigaciones translingüísticas realizadas en las últimas décadas han demostrado que el logro de una comprensión lingüística madura no depende necesariamente del desarrollo previo de habilidades cognitivas o lingüísticas universales. Estas aportaciones han sido claves para aclarar el papel que tiene la lengua que se adquiere en el desarrollo lingüístico y conceptual. Tal como lo plantea Gathercole (2006), el orden en la adquisición de ciertas categorías gramaticales puede verse facilitada o retrasada por las características específicas de la lengua, mientras algunas nociones conceptuales se expresan lingüísticamente a edades muy tempranas, otras no.

Así pues, pensamos que el proceso de adquisición de *ser/estar* puede ser explicado de una manera más sencilla sin necesidad de recurrir a algún tipo de principio determinado previamente. Desde un enfoque constructivista, más bien podríamos pensar que los niños aprenden *ser/estar* con adjetivos en base al uso y al input que reciben. En este sentido, asumimos que los niños producen formas lingüísticas que no necesariamente se construyen según una regla gramatical adulta. Más bien, según la metáfora “copiar y pegar” propuesta por Tomasello (2006), el niño “copia y pega”, en forma no arbitraria, palabras o trozos de diferente tamaño, forma y grado de abstracción de una manera adecuada a la situación comunicativa.

Como ya hemos visto, los niños hablantes de español producen desde edades tempranas formas de *ser/estar* más adjetivo. En los trabajos revisados, además se plantea que la comprensión de las mismas se vería facilitada por pistas morfosintácticas como por ejemplo el uso de adjetivos con y sin complemento. Sin embargo, también nos parece posible plantear que esta facilitación puede provenir del propio input lingüístico que el niño recibe.

La tesis anteriormente planteada se demuestra en un estudio longitudinal realizado por Silva-Corvalán y Montanari (*en preparación*). Estas autoras analizan la adquisición temprana de *ser/estar* en el habla espontánea de un niño bilingüe de español e inglés desde los 1;6 a los 3 años de edad; además, estudian las expresiones que los adultos dirigen al niño. De los resultados obtenidos nos interesa destacar dos cuestiones centrales. Una es el sorprendente paralelismo existente entre el uso infantil y el uso adulto de *ser* y *estar*, lo cual apoya la idea de que el proceso de adquisición está guiado por la naturaleza de las interacciones que el niño mantiene con los adultos. La otra es la presencia de un “sesgo léxico” en el input lingüístico que recibe el niño, con ello las autoras se refieren al hecho de que la mayoría de los adjetivos (49 de 52) se utilizaron con uno de los dos verbos y no con ambos, aunque 34 de ellos se podían usar con *ser* y *estar*. Dicho de otro modo, aunque formalmente es posible usar gran parte de los adjetivos con ambos verbos, los hablantes de español usarían unos adjetivos con *ser* y otros con *estar*, cuestión que también confirman los datos de habla espontánea analizados por Sera (1992). En efecto, los errores de producción ocurren sólo con adjetivos que en el input adulto se usan con ambos verbos, puesto que en este caso las pistas que el niño recibe son más débiles.

A nuestro juicio lo relevante de estos datos es que el input de *ser/estar* con adjetivos que el niño recibe, facilita la adquisición de estas formas lingüísticas; es probable que el uso de *ser* con unos adjetivos y de *estar* con otros fomente el aprendizaje memorístico de estas formas a la manera “copiar y pegar”.

Aunque el estudio del input lingüístico no formaba parte de nuestro objetivo inicial, posiblemente los factores que hemos descrito antes sean importantes para la adquisición de *ser/estar* con adjetivos. Así, las características del input puedan ayudar a explicar la sobreutilización de *estar* y las “facilidades” iniciales que presenta este verbo, tanto para los niños como para los aprendices de español como segunda lengua. Todas estas cuestiones podrían formar parte de una línea de investigación que profundice en el papel del input en el proceso de adquisición de *ser/estar*.

Pero volviendo a los resultados de nuestro estudio, quisiéramos recordar que comprobamos que los niños preescolares y los mayores producen formas de *ser/estar* con adjetivos sin dificultades. Sin embargo, también podemos decir estos mismos niños no siempre comprenden el significado de las expresiones lingüísticas que producen, y tampoco podemos descartar que a estas edades la producción de *ser/estar* continúe basándose en rutinas memorizadas.

Desde un punto de vista evolutivo, la actuación observada en los niños de ocho años resulta muy llamativa. Como se recordará, los niños de cuatro años mostraron un “sesgo” por las propiedades estables, sin embargo esta tendencia se invierte a los ocho años ya que las propiedades estables pierden relevancia y en su lugar se ubican las propiedades transitorias. No tenemos una explicación para este hecho, pero podríamos suponer que el influjo de *ser/estar* se relaciona con este cambio. Es posible que a esta edad los niños comiencen a “intuir” que dichos verbos marcan propiedades de distinto tipo y, por ello, dejen a un lado el “sesgo” previo por las propiedades estables. Para poner a prueba esta tesis, sería necesario realizar un estudio translingüístico que compare a niños hablantes de español con niños hablantes de otras lenguas. De esta manera, podríamos saber si a estas edades la elección de las propiedades transitorias responde a una cuestión cognitiva de carácter general o es el resultado de la influencia de la lengua.

En este sentido, es posible plantear que, al menos en un principio, la producción de las formas lingüísticas y la comprensión cognitiva se desarrollen independientemente. Asumiendo como válida la expresión “uso antes del significado” (Nelson 1991, 1996) los niños pueden usar una forma lingüística antes de comprenderla plenamente. Ejemplo de ello, es el trabajo realizado por Shirai y Miyata (2006) que demuestra que niños japoneses pueden usar correctamente una forma que marca el tiempo pasado, antes de comprender su significado cognitivo y semántico. También los estudios de Gathercole (1983, 1985) dan cuenta del mismo efecto con el uso de formas comparativas.

De acuerdo con los planteamientos anteriores, podemos decir que la existencia de una noción gramaticalizada en una determinada lengua, no siempre implica que ésta se comprenda tempranamente. De hecho, los datos obtenidos en el estudio de comprensión de *ser/estar* confirman este supuesto ya que sólo los participantes de doce años presentan un patrón de actuación semejante al de los adultos. Por otro lado, también algunos estudios translingüísticos recientes aportan datos empíricos que indican que la influencia de estas nociones gramaticalizadas es mayor a medida que los niños avanzan en su desarrollo lingüístico y conceptual.

Así por ejemplo, Subrahmanyam y Chen (2006) han estudiado las diferencias entre niños hablantes de inglés y chino en la extensión de *nuevos nombres*. En inglés los nombres codifican entidades contables, mientras que en chino los nombres no codifican directamente la cantidad de individuos --para cuantificar las entidades es necesario agregar un clasificador. En este estudio, los hablantes de inglés generalizaron un *nuevo nombre* a objetos que tenían la misma forma, y los hablantes de chino a objetos que estaban hechos

de la misma sustancia. No obstante, esta diferencia sólo se hizo evidente a partir de los cuatro años de edad.

También Roberts y Gathercole (2006) estudiaron las diferencias existentes entre niños hablantes de inglés y galés en la interpretación de nuevos estímulos como entidades individuales o colecciones. Si bien en ambas lenguas existen sustantivos colectivos para referirse a colecciones, en galés se enfatiza especialmente la referencia a éstas. No obstante, dichas diferencias sólo se observan en niños mayores de once años ya que a estas edades los hablantes de galés tendieron a interpretar los nuevos estímulos como colecciones más que como entidades individuales.

De este modo, los datos aportados por estos dos estudios permiten concluir que la influencia de la lengua que se está adquiriendo aumenta con la edad, según Gathercole (2006) posiblemente, en estos casos, como consecuencia de que los niños van comprendiendo mejor las características que tienen los nombres en su lengua.

En suma, a la luz de los datos empíricos que hemos presentado y según nuestros propios resultados, estamos en condiciones de plantear que también en español la comprensión de una noción gramaticalizada, como es el caso de *ser/estar*, se domina a edades avanzadas.

Con respecto a la influencia de *ser/estar* en la categorización de objetos, en primer lugar quisiéramos destacar que los datos obtenidos con adultos son consistentes con los obtenidos por Sera (1992) en un estudio similar. Si comparamos nuestros resultados con los de Sera, vemos que en ambos estudios *ser* proporciona información relevante para la categorización. Sin embargo, encontramos diferencias respecto de la influencia de *estar*.

Como se recordará en el trabajo de Sera (1992) el uso de *estar* no afectó a la actuación de los participantes, mientras que en nuestro estudio la afectó disminuyendo la elección de las propiedades mencionadas con dicho verbo. En este sentido, nos parecería necesario que en futuras investigaciones se profundice el papel específico del verbo *estar* en la cognición, por cuanto la noción conceptual que codifica no es indiferente para los hablantes de español. Por ejemplo, podríamos examinar la relación entre *estar* y la comprensión de las transformaciones que puede sufrir una entidad.

Por otro lado, en la revisión de la bibliografía sobre lenguaje y cognición, también nos encontramos con casos en los cuáles una noción gramaticalizada tiene un “efecto tardío” en la categorización. Nos referimos a los conocidos trabajos de Lucy (1992, 1996) y Lucy y Gaskins (2001) realizados con hablantes de inglés y maya yucateco, en los que se estudia la relación entre la categoría de número gramatical y la clasificación de objetos.

Dichas lenguas difieren en la marcación del plural, mientras en inglés es obligatoria en maya yucateco es opcional. A su vez, en la primera las entidades contables son modificadas directamente por los numerales (e.g.: una taza, dos tazas), pero en la segunda los modificadores numerales se acompañan de un *clasificador numeral* que proporciona información revelante sobre la composición material de los objetos y su forma. Los resultados de estos trabajos permitieron demostrar la influencia de la lengua en la categorización, puesto que los hablantes de inglés clasificaron los objetos según su forma y los hablantes de maya yucateco lo hicieron en base a la composición material.

Lo interesante de los datos obtenidos por Lucy es que antes de los nueve años no se observa esta diferencia, ya que en ambas lenguas los niños clasificaron los objetos según su forma. Sólo a los nueve años se comienza a observar en los niños hablantes de maya yucateco una mayor sensibilidad a las preferencias de clasificación marcadas en su lengua, mostrando una actuación similar a los hablantes adultos. Además, Lucy y Gaskins, (2003) han obtenido resultados similares en niños hablantes de japonés y de inglés.

De este modo, queremos destacar que según estos datos empíricos la relación entre lenguaje y cognición se continúa desarrollando a lo largo de la edad escolar. Conforme avanza el desarrollo los niños no sólo se vuelven más competentes en el uso y comprensión de su lengua materna, sino que también llegan a dominar importantes nociones cognitivas, algunas de las cuales revisamos en el capítulo 1 de esta memoria. La edad escolar es una etapa crucial para la integración de niveles superiores de pensamiento y lenguaje y, por ello, el estudio del efecto de los diferentes categorías lingüísticas en estas edades es teóricamente muy relevante (Lucy y Gaskins, 2003).

En este sentido, nos parece muy necesaria la inclusión de niños mayores en trabajos de este tipo, puesto que tal como lo afirma el propio Lucy (2005) las investigaciones con niños muy pequeños no proporcionan un panorama completo de la relación entre lenguaje y pensamiento. Contrastar el patrón adulto con grupos de diferentes edades permite ver en que momento del desarrollo lenguaje y pensamiento comienzan a interactuar.

A partir de aquí, estamos en condiciones de plantear que el efecto de algunas nociones gramaticalizadas en la cognición se puede manifestar en momentos más avanzados del desarrollo. Pensamos que la distinción *ser/estar* con adjetivos es uno de estos casos dado que, según nuestros datos, sólo a los doce años de edad la noción conceptual subyacente a dicha distinción lingüística se “refleja” en la categorización de objetos.

Por último, quisiéramos destacar que también en el tercero de nuestros estudios confirmamos la influencia “tardía” de *ser/estar* en las inferencias, puesto que los niños de siete años mostraron un fuerte sesgo esencialista, al margen del lenguaje. El razonamiento esencialista que hemos observado en los niños de siete años no concuerda con los datos obtenidos por Heyman y Diesendruck (2002) en una tarea similar aplicada a niños bilingües de español e inglés de la misma edad. Dichos autores concluyen que *ser/estar* sí influye en las inferencias sobre rasgos psicológicos. Posiblemente factores asociados al bilingüismo puedan explicar estas diferencias, de hecho los propios autores recalcan la necesidad de realizar investigaciones con muestras de niños monolingües de español. Por otra parte, también es probable que existan diferencias culturales en el grado de esencialismo con el que se conciben ciertas características personales. En este sentido, sería interesante continuar investigando el fuerte sesgo esencialista que hemos detectado en los niños españoles.

En relación a lo anterior, nos parece relevante destacar que el esencialismo observado en los niños de siete años disminuye de manera importante en los participantes de doce años. Estos datos permitirían confirmar que esta tendencia decrece a medida que avanza el desarrollo (Sera y Bales, 1995).

Aun cuando, podemos afirmar que la distinción *ser/estar* influye en las inferencias, también debemos decir que este efecto no es tan marcado como el que observamos en la categorización de objetos. Como se recordará, en el estudio sobre inferencias el tipo de rasgo evaluado tuvo un papel importante, por cuanto, al margen del verbo utilizado, unos rasgos se consideraron más estables que otros. En este caso, vemos que los factores extralingüísticos pueden tener un papel más preponderante que las expresiones lingüísticas utilizadas para dar cuenta de dichos rasgos. De este modo, es probable que las personas tengan creencias o teorías previas sobre la estabilidad de los rasgos psicológicos a lo largo del ciclo vital. No obstante, creemos que es necesario poner a prueba esta posible explicación en futuras investigaciones que profundicen en el estudio de distintos tipos de rasgos y en el grado de estabilidad con el que se conciben.

En las páginas precedentes hemos presentado las principales conclusiones que se derivan de los datos empíricos recogidos en los tres estudios que componen la parte experimental de esta tesis. A partir de ahora, podemos volver sobre el objetivo general y las predicciones que guiaron el desarrollo de nuestro trabajo empírico. Básicamente esperábamos encontrar una relación entre la comprensión de una distinción lingüística y la

resolución de tareas cognitivas que se sustentan, al menos en parte, en la noción conceptual que ésta codifica.

De este modo, en base a los resultados obtenidos en nuestros tres estudios, podemos decir que el contenido de nuestra primera hipótesis debe ser rechazado. Como se recordará, esperábamos que la distinción madura se lograra tempranamente, sin embargo las pruebas aportadas por los datos que fuimos recogiendo a lo largo del trabajo experimental nos impusieron la necesidad de incluir grupos de niños cada vez más mayores.

Si miramos el conjunto de los datos aportados por nuestros estudios, podemos observar con claridad que sólo los participantes de doce años, en todos los casos, presentan una actuación similar a los adultos. De este modo, podemos decir que hemos demostrado de manera consistente que la comprensión de *ser/estar* se domina tardíamente.

Por otra parte, estamos en condiciones de aceptar el contenido de las hipótesis que asumían que la comprensión madura de *ser/estar* se reflejaría en la resolución de tareas de categorización e inferencias.

Respecto de las diferencias evolutivas, podemos apreciar que en los niños menores de ocho años el grado de semejanza con el patrón adulto varía en función de la edad y de la noción cognitiva evaluada. Si analizamos los datos de comprensión de *ser/estar* (estudio 1) y los de categorización (estudio 2) veremos que, en ambos casos, los niños de cuatro años muestran una actuación diferente a la de los adultos. Por el contrario, los niños entre 5;5 y 7;11 años tienden a seguir un patrón que se asemeja gradualmente al de los adultos. No obstante, esta tendencia no se observa cuando analizamos los datos obtenidos por los niños de siete años en la tarea de inferencias. Con todo ello, podemos concluir que las diferencias evolutivas observadas en los grupos de niños también se ven afectadas por el tipo de noción cognitiva estudiada.

En definitiva, es posible plantear que la influencia de la distinción *ser/estar* en la cognición depende del tipo de entidad involucrada. Obviamente, no es lo mismo razonar sobre objetos físicos que sobre categorías sociales.

Sin lugar a dudas las conclusiones obtenidas después de finalizar el trabajo empírico y contrastar nuestras hipótesis con los datos, nos obligan a recordar que la relación entre cognición y lenguaje fue el tema que motivó el desarrollo de esta tesis.

En este sentido, nos parece oportuno recordar el comentario que Gelman (2003) plantea a propósito de los datos aportados por los trabajos de Heyman y Disendruck (2002) y Sera (1992). La autora advierte la necesidad de dilucidar la dirección de esta relación, lo cual supone determinar si la distinción conceptual *estable/transitorio* se domina antes de

aprender la distinción lingüística *ser/estar* o si el dominio de la distinción lingüística precede y fomenta el aprendizaje de la distinción conceptual.

Al respecto quisiéramos plantear que, a nuestro juicio, entendemos la relación entre cognición y lenguaje como una interacción más que como una relación unidireccional, en la cual el desarrollo cognitivo sea precondition del desarrollo lingüístico o viceversa. En este sentido, al igual que lo propone Gathercole (2006) pensamos que la relación entre lenguaje y cognición es compleja y producto de la interacción de tres componentes: formas lingüísticas morfosintácticas, formas semánticas y cognición.

Como ya hemos dicho antes, en un principio la adquisición de las formas lingüísticas y el desarrollo cognitivo pueden seguir caminos diferentes, sin embargo hay un momento en el cual se puede observar una interacción entre ambos. Por supuesto, que esta interacción depende de la lengua que se esté adquiriendo y del tipo de noción gramaticalizada. Precisamente son las formas semánticas la vía mediante la cual el desarrollo cognitivo y el desarrollo lingüístico se encuentran, es decir el proceso de adquisición de las formas lingüísticas supone finalmente el desarrollo de las formas semánticas que le subyacen. A su vez, son las formas semánticas las que ayudan a resaltar ciertos aspectos de la cognición según lo que se codifique en una determinada lengua (Gathercole, 2006).

De este modo, el aprendizaje del lenguaje puede ser visto como la proyección de las formas lingüísticas en la cognición mediatizada por las formas semánticas. Este proceso de interacción se continúa desarrollando de manera recurrente, aumentando la complejidad de la relación entre lenguaje y cognición.

Si analizamos nuestras conclusiones según los postulados anteriores, podemos ver que la relación entre *ser/estar* y nociones cognitivas como la categorización y las inferencias pueden ser un buen ejemplo de la interacción entre formas lingüísticas, formas semánticas y cognición. En un comienzo los niños producen formas de *ser/estar* sin comprender las nociones semánticas subyacentes a esta distinción. Por otra parte, desde un punto de vista cognitivo han aprendido nociones conceptuales básicas como por ejemplo la distinción *apariencia-realidad*. Hasta aquí podríamos decir que el desarrollo lingüístico y cognitivo siguen caminos diferentes. Sin embargo, cuando los niños mayores hablantes de español comienzan a comprender la noción *estable/transitorio* que subyace a la distinción *ser/estar*, procesos cognitivos como la categorización y las inferencias se ven influidos por la misma.

A partir de aquí podríamos continuar profundizando en el efecto de esta distinción lingüística en otras nociones cognitivas que se sustentan en la comprensión del estatus conceptual de las propiedades. Especialmente relevante sería investigar la influencia de *ser/estar* en nociones conceptuales como constancia de género y esencialismo biológico, en otras. De este modo, podríamos determinar en qué momento se comienza a apreciar la interacción entre *ser/estar* y estas nociones cognitivas específicas.

Aun cuando es necesario continuar desarrollando más investigaciones en este campo, pensamos que nuestro trabajo aporta a la comprensión de la interacción entre cognición y lenguaje. Hemos demostrado que la controvertida distinción *ser/estar* con adjetivos, en cuanto noción gramaticalizada, influye en algunos procesos cognitivos. No obstante, en este caso, deberemos esperar hasta la adolescencia para observar como la comprensión de las formas semánticas facilitan la interacción entre las formas lingüísticas y las nociones cognitivas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguirre, C. y Mariscal, S. (2001). *Cómo adquieren los niños la gramática de su lengua: perspectivas teóricas*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Aloise, P. (1993). Trait confirmation and disconfirmation: The development of attribution biases. *Journal of Experimental Child Psychology*, 55, 177-193.
- Anglin, J. (1977). *Word, object and conceptual development*. Nueva York: W.W. Norton.
- Atran, S. (1998). Folk biology and the anthropology of science: Cognitive universals and cultural particulars. *Behavioral and Brain Sciences*, 21, 547-609.
- Au, T. (1990). Children's use of information in word learning. *Journal of Child Language*, 17, 393-416.
- Au, T. y Markman, E. (1987). Acquiring word meanings via linguistic contrast. *Cognitive Development*, 2, 217-236.
- Balaban, M. y Waxman, S. (1997). Do word labels facilitate object categorization in 9 month old infants? *Journal of Experimental Child Psychology*, 64, 3-26.
- Bales, D. y Sera, M. (1995). Preschoolers' understanding of stable and changeable characteristics. *Cognitive Development*, 10, 69-107.
- Bello, A. (1921). *Gramática de la lengua castellana destinada al uso de los americanos*. Madrid: Felipe Robles Dégano Editor.
- Berlin, B. (1992). *Ethnobiological classification*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Blanchet, N., Dunham, P. y Dunham, F. (2001). Differences in preschool children's conceptual strategies when thinking about animate entities and artefacts. *Developmental Psychology*, 37, 791-800.
- Bloom, P. (1996). Controversies in language acquisition: word learning and the part of speech. En S. Gelman y T. Au (Eds.), *Perceptual and cognitive development*. San Diego: Academic Press.
- Bloom, P. y Keil, F. (2001). Thinking through language. *Mind and Language*, 16, 351- 367.
- Booth, A. y Waxman, S. (2003). Bringing theories of word learning in line with the evidence. *Cognition*, 87, 215-218.
- Bosque, I. (1990). Sobre el aspecto en los adjetivos y en los participios. En I. Bosque (Ed.), *Tiempo y aspecto en español*. Madrid: Cátedra.
- Bouzet, J. (1953). Orígenes del empleo de estar. Ensayo de sintaxis histórica. *Estudios dedicados a Menéndez Pidal*, 4, 37-58.

- Bowerman, M. (1985). What shapes children's grammars? En D. Slobin (Ed.), *The cross-linguistic study of language acquisition*. Vol. 2: *Theoretical issues* (pp.1257-1319). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Bowerman, M. (1989). Learning a semantic system: What role do cognitive predispositions play? En M. Rice y L. Schiefelbusch (Eds.), *The teachability of language* (pp. 133-169). Baltimore, MD: Paul H. Brookes.
- Bowerman, M. (1996). Learning how to structure space for language: A cross-linguistic perspective. En P. Bloom, M. Peterson, L. Nadel y M. Garret (Eds.), *Language and space*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Bowerman, M. y Levinson, S. (2001). *Language acquisition and conceptual development*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bruner, J. (1966). *Studies in cognitive growth*. New York: John Wiley. (Trad. Cast. *Investigaciones sobre el desarrollo cognitivo*. Madrid: Pablo del Río, Editor S.A, 1980).
- Bryant, P. (1972). The understanding of invariance by very young children. *Canadian Journal of Psychology*, 26, 78-96.
- Carey, S. (1985). *Conceptual change in childhood*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Carey, S. (1991). Knowledge acquisition: enrichment or conceptual change? En S. Carey y R. Gelman (Eds.), *The epigenesis of mind: Essays in biology and cognition*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Caselli, M., Bates, E., Casadio, P., Fenson, L., Sanderl, L. y Weir, J. (1995). A cross-linguistic study of early lexical development. *Cognitive Development*, 10, 159-199.
- Choi, S., y Bowerman, M. (1991). Learning to express motion events in English and Korean: The influence of language-specific lexicalization patterns. *Cognition*, 41, 83-121.
- Clark, E. (2001). Emergent categories in first language acquisition. En M. Bowerman y S. Levinson (Eds.), *Language acquisition and conceptual development*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Clements, J. (1988). The semantics and pragmatics of the Spanish <copula + adjective> construction. *Linguistics*, 26, 779-822.
- Crain, S. y Thornton, R. (1998). *Investigations in Universal Grammar: A guide to experiments on the acquisition of syntax and semantics*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Crespo, L. (1946). Los verbos ser y estar explicados por un nativo. *Hispania*, 29, 45-55.
- Cuervo, R. (1994). *Diccionario de construcción y régimen de la lengua castellana*. . Santa Fé de Bogotá: Instituto Caro y Cuervo.

- DeVries, R. (1969). Constancy of generic identity in the years three to six. *Monographs of Society of Research on Child development*, 34.
- Diesendruck, G., Gelman, S. y Lebowitz, K. (1998). Conceptual and linguistic biases in children's word learning. *Developmental Psychology*, 34, 823-839.
- Diesendruck, G. y Shatz, M. (1997). The effect of perceptual similarity and linguistic input on children's acquisition of object labels. *Journal of Child Language*, 24, 695-717.
- Dixon, R. (1982). *Where have all the adjectives gone?* Berlín: Mouton Publishers.
- Eaton, W. y Von Barga, D. (1981). Asynchronous development of gender understanding in preschool children. *Child Development*, 52, 1020-1027.
- Ehri, L. (1976). Comprehension and production of adjectives and seriation. *Journal of Child Language*, 3, 369-384.
- Eimas, P. y Quinn, P. (1994). Studies on the formation of perceptually based basic-level categories in young infants. *Child Development*, 65, 903-917.
- Estrada, C., Yzerbyt, V. y Zeron, E. (2004). Efecto del esencialismo psicológico sobre las teorías ingenuas de las diferencias grupales. *Psicothema*, 16, 181-186.
- Falk, J. (1979). *Ser y estar con atributos adjetivales*. Uppsala: Acta Universitatis Uppsaliensis.
- Falk, J. (1987). Reflexiones en torno a Vañó-Cerdá, Ser y Estar + adjetivos. *Studia Neophilologica*, 59, 109-128.
- Farrar, M., Raney, G. y Boyer, M. (1992). Knowledge, concepts, and inferences in childhood. *Child Development*, 63, 673-691.
- Fenson, L., Dale, P., Reznick, J., Bates, E., Thal, D. y Pethick, S. J. (1994). Variability in early communicative development. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 59.
- Fernández, M. (1995). Las construcciones con el verbo estar, aspectos sintácticos y semánticos. *Verba*, 22, 253-284.
- Fernández, M. (1999). La predicación: las oraciones copulativas. En I. Bosque y V. DeMonte (Eds.), *Gramática descriptiva de la lengua española*, Vol.2. Madrid: Espasa-Calpe.
- Flavell, J. (1986). The development of children's knowledge about the appearance-reality distinction. *American Psychologist*, 41, 418-425.
- Flavell, J., Flavell, E. y Green, F. (1983). Development of the appearance-reality distinction. *Cognitive Psychology*, 15, 95-120.

- Flavell, J., Flavell, E. y Green, F. (1987). Young children's knowledge about the apparent-real and pretend-real distinctions. *Developmental Psychology*, 23, 816-822.
- Flavell, J., Flavell, E., Green, E. y Wilcox, S. (1980). Young children's knowledge about visual perception: Effect of observer's distance from target on perceptual clarity of target. *Developmental Psychology*, 16, 10-12.
- Flavell, J., Flavell, E., Green, E. y Wilcox, S. (1981). The development of three spatial perspective-taking rules. *Child Development*, 52, 356-358.
- Flavell, J., Green, F. y Flavell, E. (1985). The road not taken: Understanding the implications of initial uncertainty in evaluating spatial directions. *Developmental Psychology*, 21, 207-216.
- Flavell, J., Green, F. y Flavell, E. (1986). Development of knowledge about the appearance-reality distinction. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 51, Serial No. 212.
- Flavell, J., Green, F. y Flavell, E. (1989). Young children's ability to differentiate appearance-reality and level 2 perspectives in the tactile modality. *Child Development*, 60, 201-213.
- Flavell, J., Mumme, D., Green, F. y Flavell, E. (1992). Young children's understanding of different types of beliefs. *Child Development*, 63, 960-977.
- Flavell, J., Zhang, X., Zou, H., Dong, Q. y Qi, S. (1983). A comparison between the development of the appearance-reality distinction in the People's Republic of China and the United States. *Cognitive Psychology*, 15, 459-466.
- Fosgaard, L. (2000). *Esquemas copulativos de Ser y Estar. Ensayo de semiolingüística*. Bern: Peter Lang AG, European Academic Publisher.
- Franco, F. y Steinmetz, D. (1983). Ser y Estar más adjetivo calificativo en español. *Hispania*, 66, 176-184.
- Galeote, M. y Checa, E. (2006). La adquisición del significado de los adjetivos dimensionales: el caso de la dimensión de anchura. *Infancia y Aprendizaje*, 29, 371-386.
- Gathercole, V. (1983). Haphazard examples, prototype theory and the acquisition of comparatives. *First Language*, 4, 169-196.
- Gathercole, V. (1985). More and more and more about more. *Journal of Experimental Child Psychology*, 40, 73-104.
- Gathercole, V. (2006). Introduction to special issue: language specific influences on acquisition and cognition. *First Language*, 26, 5-17.

- Geeslin, K. (2000). A new approach to the second language acquisition of copula choice in Spanish. En R. Leow y C. Sanz (Eds.), *Spanish applied linguistics at the turn of the millennium: Papers from the 1999 Conference on the L1 y L2 Acquisition of Spanish and Portuguese*, (pp. 50-66). Somerville, MA: Cascadilla Press.
- Geeslin, K. (2001). Changing norms, moving targets and the SLA of copula choice. *Spanish Applied Linguistics*, 5 (1-2), 29-55.
- Geeslin, K. (2003). A comparison of copula choice in advanced and native Spanish. *Language Learning*, 53, 703-764.
- Geeslin, K. (2005). The acquisition of copula choice in instructed Spanish: The role of individual characteristics. En D. Eddington (Ed.), *Studies in the acquisition of the hispanic languages: Papers from the 6th Conference on the Acquisition of Spanish and Portuguese as first and second languages* (pp. 66-77). Somerville, MA: Cascadilla Press.
- Geeslin, K. y Guijarro-Fuentes, P. (2004). Estudio longitudinal del Ser y Estar en el español como L2. *Porta Linguarum*, 2, 93-110.
- Geeslin, K. y Guijarro, P. (2005). The acquisition of copula choice in instructed Spanish: The role of individual characteristics. En D. Eddington (Ed.), *Studies in the Acquisition of the Hispanic Languages: Papers from the 6th Conference on the Acquisition of Spanish and Portuguese as First and Second Languages*, 66-77. Somerville, MA: Cascadilla Press.
- Geeslin, K. y Guijarro-Fuentes, P. (2006) A Longitudinal Study of Copula Choice: Following Development in Variable Structures. En N. Sagarra y J. Almeida (Eds.), *Selected Proceedings of the 9th Hispanic Linguistics Symposium*, (pp. 144-156). Somerville, MA: Cascadilla Proceedings Project.
- Gelman, R. y Gallistel, C. (1978). *The child's understanding of number*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Gelman, R. y Williams, E. (1997). Enabling constraints for cognitive development and learning: Domain specificity and epigenesis. En D. Kuhn y R. Siegler (Eds.), *Handbook of Child Psychology*, Vol. 2 : *Cognition, perception and language* (5ª ed.). Nueva York: Wiley.
- Gelman, S. (1988). The development of induction within natural kind and artefact categories. *Cognitive Psychology*, 20, 65-95.
- Gelman, S. (1999). Essencialism. En R. Wilson y F. Keil (Eds.), *The MIT Encyclopedia of the Cognitive Sciences*. Cambridge, MA: MIT Press
- Gelman, S. (2000). The role of the essentialism in children's concepts. En H. Reese (Ed.) *Advances in child development and behaviour* (pp. 55-98). Oxford: University Press.

- Gelman, S. (2003). *The essential child. Origins of essentialism in everyday thought*. Oxford: University Press.
- Gelman, S. (2004). Psychological essentialism in children. *Trends in Cognitive Sciences*, 8, 404-409.
- Gelman, S., Coleman, P. y Maccoby, E. (1986) Inferring properties from categories vs. inferring categories from properties. *Child Development*, 57, 396-404.
- Gelman, S. y Coley, J. (1991). Language and categorization: The acquisition of natural kinds terms. En S. Gelman y J. Byrnes (Eds.), *Perspectives on language and thought: interrelations in development*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gelman, S., Coley, J. y Gottfried, G. (1994). Essentialist beliefs in children: the acquisition of concepts and theories. En L. Hirschfeld y S. Gelman (Eds.), *Mapping the mind: Domain specificity in cognition and culture*. Nueva York: Cambridge University Press. (Trad. cast. *Cartografía de la Mente. La especificidad de dominio en la cognición y en la cultura*, Vol.2. Barcelona: Gedisa, 2002).
- Gelman, S. y Diesendruck, G. (1999). What's in a concept? Context, variability, and psychological essentialism. En E. Sigel (Ed.), *Development of mental representation*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Gelman, S. y Heyman, G. (1999). Carrot-eaters and creature-believers: the effects of lexicalization on children's inferences about social categories. *Psychological Science*, 10, 489-493.
- Gelman, S. y Kalish, C. (2006). Conceptual Development. En D. Kuhn y R. Siegler (Eds.), *Handbook of Child Psychology*, Vol. 2 : *Cognition, perception and language*, (6ª ed.). Nueva York: Wiley.
- Gelman, S. y Markman, E. (1985). Implicit contrast and adjectives vs. nouns: implication for word learning in pre-schoolers. *Journal of Child Psychology*, 12, 125-143.
- Gelman, S. y Markman, E. (1986). Categories and induction in young children. *Cognition*, 23, 183-209.
- Gelman, S. y Markman, E. (1987). Young children's inductions from natural kinds: the role of categories and appearances. *Child Development*, 58, 1532-1541
- Gelman, S. y Medin, D. (1993). What's so essential about essentialism? A different perspective on the interaction of perception, language, and conceptual knowledge. *Cognitive Development*, 8, 157-167.
- Gelman, S. y O'Reilly, A. (1988). Children's inductive inferences within superordinate categories: The role of language and category structure. *Child Development*, 59, 876-887.

- Gelman, S. y Taylor, M. (1984) How two-year-old children interpret proper and count names for unfamiliar objects. *Child Development*, 58, 1532-1541.
- Gelman, S. y Wellman, H. (1991). Insides and essences: early understandings of the nonobvious. *Cognition*, 38, 213–244.
- Gentner, D. (1982). Why nouns are learned before verbs: Linguistic relativity versus natural partitioning. En S. Kuczaj (Ed.), *Language development*. Hillsdale: Erlbaum.
- Gentner, D. (1989). The mechanisms of analogical learning. En S. Vosniadou y A. Ortony (Eds.), *Similarity and analogical reasoning*. Londres: Cambridge University Press.
- Gentner D. y Goldin-Meadow S. (2003). *Language in mind: Advances in the study of language and thought*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Gleitman, L. (1990). The structural sources of verb meanings. *Language Acquisition: A journal of developmental linguistics*, 1, 3-55.
- Goldin-Meadow, S., Butcher, C., Mylander, C. y Dodge, M. (1994). Nouns and verbs in a self-styled gesture system: what's in a name? *Cognitive Psychology*, 27, 259–319.
- Gopnik, A. y Astington, J. (1988). Children's understanding of representational change and its relation to the understanding of false-belief and the appearance-reality distinction. *Child Development*, 59, 26-37
- Gopnik, A. y Meltzoff, A. (1997). *Words, thoughts, and theories*. Cambridge: MIT Press.
- Gouze, K. y Nadelman, L. (1980). Constancy of gender identity for self and others in children between the ages of three and seven. *Child Development*, 51, 275-278.
- Graham, S.; Welder, A. y McCrimmon, A. (2003). Hot dogs and zavy cats: preschoolers' and adults' expectations about familiar and novel adjectives. *Brain and Language*, 84, 16-37.
- Guijarro-Fuentes, P. y Geeslin, K (2006). Copula choice in the Spanish of Galicia: The effects of bilingualism on language use. *Spanish in Context*, 3, 63-83.
- Gumperz, J. y Levinson, S. (1996). *Rethinking linguistic relativity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gunterman, G. (1992). An analisis of interlanguage development over time: Part II, Ser and estar. *Hispania*, 75, 1294-1303.
- Gutiérrez, M. (1994). *Ser y Estar en el habla de Michoacán, México*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Halford, G. (1982). *The development of thought*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Halford, G. y Andrews, G. (2006). Reasoning and problem solving. En D. Kuhn y R. Siegler (Eds.) *Handbook of Child Psychology*, Vol. 2 : *Cognition, perception and language* (6ª ed.). Nueva York: Wiley.

- Hall, D. (1991). Acquiring proper nouns for familiar and unfamiliar animate. Two-year-olds' word-learning biases. *Child Development*, 62, 1142-1154.
- Hall, D. (1994). Semantic constraints on word learning: proper names and adjectives. *Child Development*, 65, 1299-1317.
- Hall, D. (1996). Preschoolers' default assumptions about word meaning: Proper names designate unique individuals. *Developmental Psychology*, 32, 177-186.
- Hall, D. y Lavin, T. (2004). The use and misuse of part-of-speech information in word learning: Implications for lexical development. En D. Hall y S. Waxman (Eds.), *Weaving a lexicon*. Cambridge: Massachusetts Institute of Technology Press.
- Hall, D. y Moore, C. (1997). Red bluebird and blackgreenflies: Preschooler's understanding of the semantics of adjectives and count noun. *Journal of Experimental Child Psychology*, 67, 236-267.
- Hall, D. y Waxman, S. (1993). Assumptions about word meaning: Individuation and basic-level kinds. *Child Development*, 64, 1550-1570.
- Hall, D., Waxman, S. y Hurwitz, W. (1993). How two- and four-year-old children interpret adjectives and count nouns. *Child Development*, 64, 1651-1664.
- Harris, P. (1989). *Children and emotion*. Cambridge University Press, Nueva York.
- Harris, P. y Gross, D. (1988). Children's understanding of real and apparent emotion. En W. Astington, P. Harris y D. Olson (Eds.), *Developing theories of mind*. Nueva York: Cambridge University Press.
- Heibeck, T. y Markman, E. (1987). Word learning in children: An examination of fast mapping. *Child Development*, 58, 1021-1034.
- Hendriks, P. y Spenader, J. (2006). When production precedes comprehension: an optimization approach to the acquisition of pronouns. *Language acquisition*, 13, 319-348.
- Herrera, T. y Johnson, C. (2005). Desarrollo lingüístico infantil: comprensión y uso de ser y estar en niños mexicanos. En M.A. Mayor, B. Zubiauz, y E. Díez, (Eds.), *Estudios sobre la adquisición del lenguaje*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.
- Heyman, G. y Diesendruck, G. (2002). The Spanish ser/estar distinction in bilingual children's reasoning about human psychological characteristics. *Developmental Psychology*, 38, 407-417.
- Heyman, G. y Dweck, C. (1998). Children's thinking about traits: Implications for judgements of the self and others. *Child Development*, 69, 401-415.
- Heyman, G. y Gelman, S. (1999). The use of trait labels in making psychological inferences. *Child Development*, 70, 604-619.

- Heyman, G. y Gelman, S. (2000a). Beliefs about the origins of human psychological traits. *Developmental Psychology*, 36, 663–678.
- Heyman, G. y Gelman, S. (2000b). Preschool children's use of novel attributes to make inductive inferences about people. *Cognitive Development*, 15, 263–280.
- Hirschfeld, L. (1995). Do children have a theory of race? *Cognition*, 54, 209–252.
- Hirschfeld, L. y Gelman, S. (1994). *Mapping the mind: Domain specificity in cognition and culture*. Nueva York: Cambridge University Press. (Trad. cast. *Cartografía de la Mente. La especificidad de dominio en la cognición y en la cultura*, Vol.1. Barcelona: Gedisa, 2002)
- Huston, A. (1983). Sex-typing. En E. M. Hetherington (Ed.), *Handbook of Child Psychology: Vol 4.: Socialization, personality, and social development*. Nueva York: Wiley.
- Imai, M. y Gentner, D. (1997). A crosslinguistic study of early word meaning: Universal ontology and linguistic influence. *Cognition*, 62, 169–200.
- Imai, M., y Haryu, E. (2004). The nature of word-learning biases and their roles for infants' object segregation. *Infant behavior and development*, 21, 1-24.
- Inhelder, B. y Piaget, J. (1959). *La genèse des structures logiques élémentaires. Classifications et seriation*. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé. (Trad. Cast. *Génesis de las estructuras lógicas elementales*. Buenos Aires: Guadalupe, 1967).
- Keil, F. (1979). *Semantic and conceptual development: An ontological perspective*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Keil, F. (1989). *Concepts, kinds and cognitive development*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Keil, F. (1994). The birth and nurturance of concepts by domains: the origins of concepts of living things. En L. Hirschfeld y S. Gelman (Eds.) *Mapping the mind: Domain specificity in cognition and culture* (pp. 234–254). Cambridge: Cambridge University Press. (Trad. cast. *Cartografía de la Mente. La especificidad de dominio en la cognición y en la cultura*, Vol. 1. Barcelona: Gedisa, 2002).
- Keil, F. (1998). Words, moms, and things: Language as a road map to reality. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 63, 149–157.
- Keil, F. y Batterman, N. (1984). A characteristic-to-defining shift in the acquisition of word meaning. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 23, 221-236.
- Klibanoff, R. y Waxman, S. (2000). Level object categories support the acquisition of novel adjectives: evidence from preschool-age children. *Child Development*, 71, 649-659.

- Kohlberg, L. (1966). A cognitive-developmental analysis of children's sex-role concepts and attitudes. En E. Maccoby (Ed.), *The development of sex differences*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Landau, B., Smith, L. y Jones, S. (1988). The importance of shape in early lexical learning. *Cognitive development*, 3, 299-321.
- Laurence, S. y Margolis, E. (1999). Concepts and cognitive science. En E. Margolis, y S. Laurence (Eds.), *Concepts: Core readings*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Leonetti, M. (1994). Ser y Estar: estado de la cuestión. *Pliegos de la Insula Barataria: Revista de creación literaria y de filología*, 1, 182-205.
- Levinson, S. (1996). Relativity in spatial conception and description. En J. Gumperz y S. Levinson (Eds.), *Rethinking linguistic relativity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lin, E., y Murphy, G. (2001). Thematic relations in adults' concepts. *Journal of Experimental Psychology: General*, 130, 3-28.
- López, A., Gelman, S., Gutheil, G. y Smith, E. (1992). The development of category-based induction. *Child Development*, 63, 1070-1090.
- Lucy, J. (1992). *Grammatical categories and cognition: A case study of the linguistic relativity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lucy, J. (1996). The scope of linguistic relativity: An analysis and review of empirical research. En J. Gumperz y S. Levinson (Eds.), *Rethinking linguistic relativity* (pp. 37-69). Cambridge: Cambridge University Press.
- Lucy, J. (1999). Linguistic relativity. En R. Wilson y F. Keil (Eds.), *The MIT Encyclopedia of the Cognitive Sciences* (pp. 472-473). Cambridge, MA: The MIT Press.
- Lucy, J. (2005). Through the window of language: assessing the influence of language diversity on thought. *Theoria*, 20, 299-309.
- Lucy, J. y Gaskins, S. (2001). Grammatical categories and the development of classification preferences: A comparative approach. En M. Bowerman y S. C. Levinson (Eds.), *Language acquisition and conceptual development*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lucy, J. y Gaskins, S. (2003). Interaction of language type and referent type in the development of nonverbal classification preferences. En D. Gentner and S. Goldin-Meadow (Eds.), *Language in Mind: Advances in the Study of Language and Thought*. (pp.465-492). Cambridge, MA: MIT Press.
- Luján, M. (1980). *Sintaxis y semántica del adjetivo*. Madrid: Cátedra.
- Luján, M. (1981). The Spanish copula as aspectual indicators. *Lingua*, 54, 165-209.

- Luria, A. (1976). *Cognitive development: its cultural and social foundations*. Cambridge, MA: MIT Press
- Lyons, J. (1977). *Semantics*. Cambridge: Cambridge University Press. (Trad. cast. *Semántica*. Barcelona: Editotorial Teide, 1980).
- Malt, B., Ross, B. y Murphy, G. (1995). Predicting features for members of natural categorization is uncertain. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory and Cognition*, 21, 646-661.
- Malt, B., Sloman, S., Gennari, S., Shi, M. y Wang, Y. (1999). Knowing versus naming: similarity and the linguistic categorization of artifacts. *Journal of Memory and Language*, 40, 230-262.
- Maratsos, M. (1991). How the acquisition of nouns may be different of that of verbs. En N. Krasnegor, D. Rumbaugh, R. Schiefelbusch y M. Studdert-Kennedy (Eds.), *Biological and behavioral determinants of language development*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Marcus, W. y Overton, D. (1978) The development of cognitive gender constancy and sex role preferences. *Child Development*, 49, 434-444.
- Margolis, E. (1998). How to acquire a concept. *Mind and Language*, 13, 347-369.
- Marín, R. (2001). El componente aspectual de la predicación. Tesis doctoral, Departament de Filologia Espanyola, Universitat Autònoma de Barcelona.
- Marín, R. (2004). *Entre Ser y Estar. Cuadernos de Lengua Española*. Madrid: ARCO/LIBROS S.L.
- Markman, E. (1987). How children constrain the possible of meaning of words. En U. Neisser (Ed.), *Concepts and conceptual development: ecological and intellectual factors in categorization*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Markman, E. (1989). *Categorization and naming in children: Problems of induction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Markman, E. (1990). Constraints children place on word meaning. *Cognitive Science*, 14, 57-78.
- Markman, E. (1991). The whole object, taxonomic and mutual exclusivity assumptions as initial constraints on word meanings. En S. Gelman y S. Byrnes (Eds.), *Perspectives on language and thought*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Markman, E. y Hutchinson, J. (1984). Children's sensitivity to constraints on word meaning: taxonomic vs. thematic relations. *Cognitive Psychology*, 16, 1-27.

- Markman, E. y Jaswall, V. (2004). Acquiring and using a grammatical form class: lessons from the proper-count distinction. En D. Hall y S. Waxman (Eds.), *Weaving a lexicon*. Massachusetts: Massachusetts Institute of Technology.
- Martin, H., Gervai, J. y Németh, J. (2003). Appearance-reality distinction and development of gender constancy understanding in children. *International Journal of Behavioral Development*, 27, 275-283.
- Martin, C., Ruble, D. y Szkrybalo, J. (2002). Cognitive theories of early gender development. *Psychological Bulletin*, 128, 903-933.
- Mayer, M. (1969). *Frog where are you?* Nueva York: Dial Press.
- McGarrigle, J. y Donaldson, M. (1975). Conservation accidents. *Cognition*, 3, 341-350.
- Medin, D. (1989). Concepts and conceptual structure. En P. Thagard (Ed.), *Mind readings*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Medin, D. y Ortony, A. (1989). Psychological essentialism. En S. Vosniadou y A. Ortony (Eds.), *Similarity and analogical reasoning*. Nueva York: Cambridge University Press.
- Miller, G. y Johnson-Laird, P. (1976). *Language and perception*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Mintz, T. y Gleitman, L. (2002). Adjectives really do modify nouns: the incremental and restricted nature of early adjective acquisition. *Cognition*, 84, 267-293.
- Murphy, G. (1991). Meaning and concepts. En P. Schwanenflugel (Ed.), *The Psychology of word meaning*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Murphy, G. (2002). *The big book of concepts*. Cambridge: The MIT Press.
- Murphy, G. y Medin, D. (1985). The role of theories in conceptual coherence. *Psychological Review*, 92, 289-316.
- Murphy, G. y Ross, B. (1994). Predictions from uncertain categorizations. *Cognitive Psychology*, 27, 148-193.
- Navas-Ruiz, F. (1977). *Ser y Estar. El sistema atributivo del español*. Salamanca: Almar.
- Needman, A. y Baillargeon, R. (1998). Effects of prior experience in 4.5-month-old infants' object segregation. *Infant Behavior and Development*, 21, 1-24.
- Nelson, K. (1991). The matter of time: Interdependencies between language and thought in development. En S. Gelman y J. Byrnes (Eds.), *Perspectives on language and thought: Interrelations in development* (pp. 278-318). Cambridge: Cambridge University Press.
- Nelson, K. (1996). *Language in cognitive development*. Nueva York: Cambridge University Press.

- Noveck, I. (2001). When children are more logical than adults: experimental investigations of scalar implicature. *Cognition*, 78, 165-188.
- Oakes, L. y Rakison, D. (2003). Issues in the early development of concepts and categories: An introduction. En D. Rakison y L. Oakes (Eds.), *Early category and concept development: Making sense of the blooming, buzzing, confusion*. Nueva York: Oxford University Press.
- Oliver, B. (2000). Dimensional adjectives: factors affecting children's ability to compare objects using novel words. *Journal of Experimental Child Psychology*, 76, 26-49.
- Papafragou, A. y Musolino, J. (2003). Scalar implicatures: experiments at the semantics-pragmatics interface. *Cognition*, 86, 253-282.
- Papafragou, A. y Tantalou, N. (2005). Children's computation of implicatures. *Language acquisition*, 12, 71-82..
- Pederson, E., Danziger, D., Wilkins, S. Levinson, S., Kita, S. y Senft, G. (1998). Semantic typology and spatial conceptualization. *Language*, 74, 557-589.
- Porroche, M. (1988). *Ser, Estar y verbos de cambio*. Madrid: ARCO/LIBROS S.A.
- Porroche, M. (1990). *Aspectos de la atribución en español*. Zaragoza: Libros Pórtico.
- Prasada, S. (2000). Acquiring generic knowledge. *Trends in Cognitive Science*. 4, 66-72.
- Rips, L. (1989). Similarity, typicality and categorization. En S. Vosniadou y A. Ortony (Eds.), *Similarity and analogical reasoning*. Nueva York: Cambridge University Press.
- Roberts, S. y Gathercole, V. (2006). Categorizing collections of objects: Linguistic and cognitive factors influencing Welsh and English speaker's judgements. *First Language*, 26, 161-185.
- Rosch, E. (1978). Principles of categorization. . En E. Rosch y B. Lloyd (Eds.), *Cognition and categorization*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Rosch, E. y Mervis, C. (1975). Family resemblances: Studies in the internal structure of categories. *Cognitive Psychology*, 7, 573-605.
- Rosch, E. Mervis, C., Gray, W., Johnson, D. y Boyes-Braem, P. (1976). Basic objects in natural categories. *Cognitive Psychology*, 8, 382-439.
- Ross, B. y Murphy, G. (1996). Category-based predictions: Influence of uncertainty and feature associations. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory and Cognition*, 22, 736-753.
- Rothbart, M. y Taylor, M. (1992). Category labels and social reality: Do we view social as natural kind? En G. Semin y K. Fiedler (Eds.), *Language, interaction and social cognition* (pp. 11-36). Londres: Sage.

- Ryalls, B., Winslow, E. y Smith, L. (1998). A semantic congruity effect in children's acquisition of high and low. *Journal of Memory and Language*, 39, 543–557.
- Ryan, J. y Lafford, B. (1992). The acquisition of lexical meaning in a study abroad environment: Ser + estar and the Granada experience. *Hispania*, 75, 714-722.
- Sapir, E. (1929). The status of linguistic as a science. *Language*, 5, 207-214.
- Sapir, E. (1949). The selected writings of Edward Sapir. En D. Mandelbaum (Ed.), *Language, culture and personality*. Berkeley, CA: University of California Press.
- Schmitt, C., Holtheuer, C. y Miller, K. (2004). Acquisition of copulas *ser* and *estar* in Spanish: learning lexico-semantics, syntax and discourse. *BUCLD 28 Proceedings Supplement*. Descargado 20 de noviembre de 2004 de <http://www.bu.edu/linguistics/APPLIED/BUCLD/supp.html>.
- Schmitt, C. y Miller, K. (*en prensa*). Making discourse-dependent decisions: The case of the copulas *ser* and *estar* in Spanish. *Lingua*.
- Semin, G. y Fiedler, K. (1988). The cognitive functions of linguistic categories in describing persons: Social cognition and language. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54, 558–568.
- Semin, G. y Fiedler, K. (1998). The cognitive functions of linguistic categories in describing persons: social cognition and language. *Journal of personality and social psychology*, 54, 558-568.
- Sera, M. (1992). To be or to be: use and acquisition of the Spanish copula. *Journal of Memory and Language*, 31, 408-427.
- Sera, M., Bales, D. y del Castillo Pintado, J. (1997). Ser help Spanish speakers identify “real” properties. *Child Development*, 68, 820-831.
- Sera, M.; Gathje, J. y del Castillo Pintado, J. (1999). Language and ontological knowledge: the contrast between objects and events made by Spanish and English speakers. *Journal of Memory and Language*, 41, 303-326.
- Sharp, D., Cole, M. y Lave, C. (1979). Education and cognitive development: the evidence from experimental research. *Monographs of Society of Research on Child development*, 44, (1-2).
- Shatz, M., Martínez-Beck, I., Diesendruck, G. y Akar, D. (2003). The influence of language and socioeconomic status on children's understanding of false belief. *Developmental Psychology*, 39, 717-719.
- Shipley, E. (1993). Categories, hierarchies and induction. En D. Medin (Ed.), *The psychology of learning and motivation*. San Diego, CA: Academic Press.

- Shirai, Y. y Miyata, S. (2006) Does past tense marking indicate the acquisition of the concept of temporal displacement in children's cognitive development? *First Language*, 26, 45-66.
- Silva-Corvalán, C. (1986) Bilingualism and language change: The extensions of *estar* in English and Spanish speakers. *Cognitive Development*, 6, 587-608.
- Silva-Corvalán, C. y Montanari, S. (*en preparación*). The acquisition *ser*, *estar* (and *be*) by a Spanish-English bilingual child: The early stages.
- Slaby, G. y Frey, K. (1975). Development of gender constancy and selective attention to same-sex models. *Child Development*, 46, 849-856.
- Slobin, D. I. (1985). Cross-linguistic evidence for the language-making capacity. En D. Slobin (Ed.), *The cross-linguistic study of language acquisition: Vol. 2: Theoretical issues* (pp.1157-1256). Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Slobin, D. (1996). From 'thought and language' to 'thinking for speaking'. En J. Gumperz y S. Levinson (Eds), *Rethinking linguistic relativity* (pp. 70-96). Cambridge: Cambridge University Press.
- Slobin, D. (1997). The origins of grammaticizable notions: Beyond the individual mind. En D. Slobin (Ed.), *The crosslinguistic study of language acquisition*, Vol. 5: *Expanding the contexts* (pp. 265-323). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Slobin, D. (2003). Language and thought online: Cognitive consequences of linguistic relativity. En D. Gentner y S. Goldin-Meadow (Eds.), *Language in mind: Advances in the study of language and thought* (pp. 157-191). Cambridge, MA: MIT Press.
- Smith, B., Cooney, N. y McCord, C. (1986). What is "High"? The development of reference points for "High" and "Low.". *Child Development*, 57, 583-602
- Smith, E. (1994). Concepts and categorization. En E. Smith y D. Osherson (Eds.), *An invitation to cognitive science*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Smith, E. y Medin, D. (1981). *Categories and concepts*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Smith, J. y Kemler-Nelson, D. (1984). Overall similarity in adults' classification: The child in all of us. *Journal of Experimental Psychology: General*, 113, 137-159.
- Smith, L. (1989). From global similarities to kinds of similarities: The construction of dimensions in development. En S. Vosniadou y A. Ortony (Eds.), *Similarity and analogy*. Nueva York: Cambridge University Press.
- Smith, L. y Heise, D. (1992). Perceptual similarity and conceptual structure. En B. Burns (Eds.), *Percepts, concepts and categories*. Amsterdam: North-Holland.

- Smith, L.; Jones, S. y Landau, B. (1992). Count nouns, adjectives and perceptual properties in children's novel words interpretation. *Development Psychology*, 28, 273-286.
- Smith, L., Rattermann, M. y Sera, M. (1988). "Higher" and "lower": Comparative and categorical interpretations by children. *Cognitive Development*, 3, 341-357.
- Solomon, K. y Barsalou, L. (2001). Representing properties locally. *Cognitive Psychology*, 43, 129-169.
- Sophian, C. (1995). Representation and reasoning in early numerical development: counting, conservation, and comparisons between sets. *Child Development*, 66, 559-577.
- Subrahmanyam, K. y Chen, H. (2006). A crosslinguistic study of children's noun learning: The case of object and substance words. *First Language*, 26, 141-160.
- Talmy, L. (1985). Lexicalization Patterns: Semantic Structure in Lexical Forms. En T. Shopen (Ed.), *Grammatical categories and the lexicon, language typology and syntactic description*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Talmy, L. (1988). The relation of grammar to cognition: A synopsis. En D. Waltz (Ed.), *Topics in cognitive linguistics* (pp.165-206). Amsterdam: John Benjamin.
- Taylor, M. (1996). The development of children's beliefs about social and biological aspects of gender differences. *Child Development*, 67, 1555-1571.
- Taylor, M. y Flavell, J. (1984). Seeing and believing: Children's understanding of the distinction between appearance and reality. *Child Development*, 55, 1710-1720.
- Tomasello, M. (1992). *First verbs: a case study of early grammatical development*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Tomasello, M. (2003). *Constructing a language: A usage-based theory of language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Tomasello, M. (2006). Acquiring linguistics constructions. En D. Kuhn y R. Siegler (Eds.), *Handbook of Child Psychology, Vol. 2: Cognition, perception and and language*, (6ª ed.). Nueva York: Wiley.
- Trabasso, T. (1977). The role of memory as a system making inferences. En R V Kail, y J.Hagen (Eds), *Perspectives on the development of memory and cognition*. Hillsdale, N J: Erlbaum.
- Tversky, B. y Hemenway, K. (1984). Objects, parts and categories. *Journal of Experimental Psychology: General*, 113, 169-193.
- Uttal, D., Liu, L. y DeLoache, J. (1999). Taking a hard look at concreteness: Do concrete objects help young children learn symbolic relations?. En L. Balter y C. Tamis-LeMonda

- (Eds.) *Child psychology: A handbook of contemporary issues*. Filadelfia: Psychology Press.
- VanPatten, B. (1985). The acquisition of *ser* and *estar* in adult second language learners: A preliminary investigation of transitional stages of competence. *Hispania* 68, 399-406.
- VanPatten, B. (1987). The acquisition of *ser* and *estar*. Accounting for development patterns. En B. Van Patten, T. Dvorak y J. Lee (Eds.), *Foreign language learning: A research perspectiva*, (pp. 61-75). Nueva York: Nesbury House.
- Vygotski, L. (1977). *Pensamiento y Lenguaje*. Buenos Aires: La Pléyade.
- Waxman, S. (1990). Linguistic biases and the establishment of conceptual hierarchies. *Cognitive Development*, 5, 123-150.
- Waxman, S. (1999). Specifying the scope of 13-month-olds' expectations for novel words. *Cognition*, 70, B35-B50.
- Waxman, S. y Booth, A. (2001). Seeing pink elephants: fourteen-month-olds' interpretation of novel nouns and adjectives. *Cognitive Psychology*, 43, 217-242.
- Waxman, S. y Klibanoff, R. (2000). The role of comparison in the acquisition of novel adjectives. *Developmental Psychology*, 36, 571-81.
- Waxman, S., y Kosowski, T. (1990). Nouns mark category relations: toddlers' and preschoolers' word learning biases. *Child Development*, 61, 1461-1473.
- Waxman, S. y Lidz, J. (2006). Early word learning. En D. Kuhn y R. Siegler (Eds.), *Handbook of Child Psychology*, Vol. 2 : *Cognition, perception and language*, (6ª ed.) (pp. 299-335). Nueva York: Wiley
- Waxman, S. y Markow, D. (1998). Object properties and object kind: twenty-one-month-old infants' extension of novel adjectives. *Child Development*, 69, 1313-1329.
- Waxman, S. y Namy, L. (1997). Challenging the notion of a thematic preference in young children. *Developmental Psychology*, 33, 555-567.
- Waxman, S. y Senghas, A. (1992). Relations among word meanings in early lexical development. *Developmental Psychology*, 28, 862-873.
- Waxman, S., Senghas, A. y Benveniste, S. (1997). A cross-linguistic examination of the noun-bias: its existence and specificity in French and Spanish-speaking preschool-aged children. *Cognitive Psychology*, 32, 182-187.
- Wellman, H. y Gelman, S. (1988). Children's understanding of the nonobvious. En R. Sternberg (Ed.), *Advances in the psychology of human intelligence*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

- Wellman, H. y Gelman, S. (1992). Cognitive Development: Foundational theories of core domains. *Annual Review of Psychology*, 43, 337-375.
- Wellman, H. y Gelman, S. (1998). Knowledge acquisition in functional domains. En D. Kuhn and R.S. Siegler (Eds.), *Handbook of Child Psychology*, Vol. 2: *Cognition, perception and language*, (5ª Ed.). Nueva York: Wiley.
- Whorf, B. (1956). *Language, thought and reality: Selected writings of Benjamin Lee Whorf*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Wierzbicka, A. (1986). What's in a noun? (Or: how do nouns differ in meaning from adjectives?). *Studies in Language*, 10, 353-389.
- Wilcox, T. (1999). Object individuation: Infants' use of shape, size, pattern, and color. *Cognition*, 72, 125-166.
- Wimmer, H. y Perner, J. (1983). Beliefs about beliefs: Representation and constraining function of wrong beliefs in young children's understanding of deception. *Cognition*, 13, 103-128.
- Wisniewski, E. (2002). Concepts and categorization. En H. Pashler, y D. Medin (Eds.), *Steven's Handbook of Experimental Psychology*. Nueva York: Wiley.
- Wisniewski, E. y Medin, D. (1994). On the interaction of the theory and data in concept learning. *Cognitive Science*, 18, 221-281.
- Woodward, A. y Markman, E. (1997). Early word learning. En D. Kuhn y R. Siegler (Eds.), *The Handbook of Child Psychology*, Vol. 2: *Cognition, perception and language*, (5ª Ed.) Nueva York: Wiley.
- Wylie, R. (1990). Mother's attributions to their young children: The verbal environment as a resource for children's self-concept acquisition. *Journal of Personality*, 58, 419-441.
- Yamauchi, T. y Markman, A. (1998). Category learning by inference and clasification. *Journal of Memory and Language*, 39, 124-148.
- Yamauchi, T. y Markman, A. (2000). Inference using categories. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory and Cognition*. 26, 776-795.
- Yuill, N. (1992). Children's conception of personality traits. *Human Development*, 35, 265-279.
- Yuill, N. y Pearson, A. (1998). The development of bases for trait attribution: children's understanding of traits as causal mechanisms based on desire. *Developmental Psychology*, 34, 574-583.